



**ANDREIA SANTOS
GOUVEIA**

**EXAMES NACIONAIS, APOIOS PEDAGÓGICOS E
EXPLICAÇÕES: A COMPLEXA CONSTRUÇÃO DOS
RESULTADOS ESCOLARES EM PORTUGAL**



**ANDREIA SANTOS
GOUVEIA**

EXAMES NACIONAIS, APOIOS PEDAGÓGICOS E EXPLICAÇÕES: A COMPLEXA CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES EM PORTUGAL

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, Ramo de Administração e Políticas Educacionais, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Augusto Neto-Mendes, Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do QREN – POPH – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do Ministério da Educação (SFRH/BD/88132/2012).

Ao meu amado marido e aos meus adorados pais e irmão.

o júri

presidente

Prof. Doutor Nelson Fernando Pacheco da Rocha
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Leonor Maria de Lima Torres
Professora Associada, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Prof. Doutor António Maria Veloso Bento
Professor Auxiliar com Agregação, Universidade da Madeira

Prof. Doutora Maria Fernanda Santos Martins
Professora Auxiliar, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Prof. Doutor António Augusto Neto-Mendes
Professor Associado, Universidade de Aveiro (orientador)

agradecimentos

Quero dedicar um agradecimento muito especial ao Professor Doutor António Neto-Mendes, pela sua permanente disponibilidade, pelo incansável apoio e inesgotável paciência, pelas críticas e sugestões tão construtivas para a elaboração deste trabalho e por tantas aprendizagens que me proporcionou ao longo destes anos de trabalho conjunto e de sincera amizade.

Ao Professor Doutor Jorge Adelino Costa, gostaria de agradecer o seu apoio, o seu voto de confiança e a possibilidade que me deu de trilhar os caminhos da investigação através do *Projeto Xplika Internacional*.

Gostaria também de agradecer a toda a equipa do *Projeto Excel.pt*, da Universidade do Minho, pelos muitos momentos de partilha de conhecimento.

À FCT, pelo apoio financeiro concedido imprescindível para a realização deste trabalho.

Aos diretores e alunos de todas os agrupamentos de escolas/colégios e aos diretores dos centros de explicações que aceitaram participar no estudo empírico deste trabalho, cujo contributo foi essencial, o meu bem-haja e votos de muito sucesso.

Queria também agradecer a todas as pessoas que me acolheram no Departamento de Educação e Psicologia.

Às minhas companheiras do PAELab muito obrigada por todo o apoio, pelas preciosas trocas de informação, conhecimentos e desabafos.

Um sentido e enorme agradecimento às minhas queridas amigas “*da Universidade*” que comigo partilharam esta dura etapa.

Um agradecimento muito especial ao Jaime, o amor da minha vida, pela inesgotável paciência, pelo incentivo constante, pela ajuda preciosa neste trabalho e por sempre ter acreditado em mim.

Por último o maior e mais emotivo agradecimento aos meus pais e ao meu irmão por todos os sacrifícios, por todo o apoio, por toda a força, por todo o amor, por serem a força que me move para ser cada vez melhor, para chegar cada vez mais longe.

palavras-chave

Exames nacionais, apoios pedagógicos, explicações, resultados escolares

resumo

A nossa investigação pretende compreender a combinação de fatores intervenientes no processo de construção dos resultados escolares em Portugal, na convicção de que o sucesso escolar dos alunos só poderá ser explicado se tivermos em conta a interligação das dependências que se estabelecem entre as dimensões familiar e escolar num ambiente de crescente mercantilização da educação.

Este trabalho tem como principal objetivo conhecer as estratégias/iniciativas formativas das famílias e dos alunos relacionadas com a pressão dos resultados escolares (isto é, desenvolvidas para alcançar o sucesso académico), bem assim como as desenvolvidas pelo lado da oferta educativa, escolas e centros de explicações, na complexa construção dos resultados escolares.

O estudo empírico aproxima-se da investigação por métodos mistos com recurso a estudos de casos múltiplos e à triangulação de recolha e análise de dados. Considerando um referencial teórico e empírico e a análise efetuada às listas de *rankings* de escolas publicadas em 2013, foi inquirido um grupo de alunos do 4º, 6º, 9º, 11º e 12º anos sujeitos a exames nacionais (Estudo 1) em duas escolas do topo e duas escolas da base das listas (uma pública e outra privada em cada um dos subgrupos), pretendendo conhecer e analisar quais as estratégias/iniciativas desenvolvidas dentro da escola – entrevistando a Direção sobre o tipo de apoios pedagógicos providenciados aos alunos na preparação para os exames nacionais face à pressão dos resultados académicos (Estudo 2); e/ou fora das escolas – em centros de explicações, entrevistando os diretores sobre as razões que poderão levar os alunos a frequentarem os seus centros (Estudo 3).

Os principais resultados obtidos permitiram verificar que: i) os estudantes recorrem mais a apoios oferecidos fora das escolas – ‘explicações’ – do que a apoios oferecidos no interior das escolas (‘apoios pedagógicos’); ii) são diferentes os motivos que levam os estudantes a optar por recorrer/rejeitar estes dois tipos de apoios; iii) são positivos os impactos do recurso a apoios pedagógicos/explicações no desempenho académico dos alunos, no comportamento em sala de aula e em alguns indicadores psicopedagógicos; iv) os exames nacionais ocupam um lugar central na preocupação de escolas, alunos e suas famílias e alimentam um mercado paralelo de explicações; v) os intervenientes no estudo manifestaram uma postura *anti-rankings* embora se verifique a influência desta preocupação na organização e dinamização do trabalho pedagógico.

keywords

National exams, school support, private tutoring, school results

abstract

It is widely acknowledged that students' academic success is dependent on the intersection of the familiar and school contexts, particularly given an increasingly mercantilized educational environment.

Within this backdrop, this research aims to assess the combination of intervening variables that explain academic results in Portugal. Two interrelated dimensions are, thus, analysed. First, this research aims to shed light on the strategies undertaken by families and students to reach academic success. Second, it aims to acknowledge the academic approaches developed by private tutoring centres.

Empirically, this research draws on a mixed methods approach, based on multiple case studies and on the triangulation of data-gathering instruments and their analysis. Taking into account both the theoretical and extant empirical frameworks; as well as the analysis of 2013 Portuguese school rankings, a survey was administered to a sample of students from the 4th, 6th, 9th, 11th and 12th grades. These are the schooling years when students are expected to undertake national exams. These surveys were administered in two top-ranking and two bottom ranking schools, both public and private. This first study sought to understand the strategies/ initiatives developed within schools. The second study was focused on the perception of schools management boards on the type of pedagogical support provided so as to prepare students to national exams, particularly given the high pressure towards greater academic achievements. The third study was targeted at assessing the perception of managers of private tutoring centres regarding the potential motivations for students to enrol in these centres.

Results suggest that students tend to resort to private tutoring support outside schools, instead of relying on pedagogical support provided by their schools. Second, there are different underlying motivations that explain why students choose/ resort to these two types of academic support. This research also advocates that pedagogical support/ private tutoring positively impacts both on students' behaviour in classroom and in some psychopedagogical dimensions. In parallel, results demonstrate that national exams are crucial both for schools, students and families, which nourishes a parallel private tutoring market. Finally, respondents tend to be highly critical towards rankings, although these clearly impact on the organization and dynamization of pedagogical work.

Capítulo 1 – Introdução	9
1.1. Tema e sua justificação	10-11
1.2. Objetivos da investigação	11-12
1.3. Breves considerações metodológicas	12-15
1.4. Estrutura do trabalho	15-16
Capítulo 2 - A escola como empresa educativa na era da globalização	17
2.1. Notas introdutórias	19
2.2. A influência das políticas neoliberais na organização escolar: o <i>capitalismo</i> da educação	19-25
2.3. “Governando pelos números”: a imagem organizacional da escola como empresa educativa	25-28
2.4. Avaliação, prestação de contas e responsabilização: as políticas educativas centradas nos resultados	28-33
2.5. Avaliação dos resultados escolares e certificação dos conhecimentos: a centralidade dos exames nacionais	33-39
2.6. Lógicas de quase-mercado e competitividade: os <i>rankings</i> escolares	39-42
2.7. Os efeitos dos <i>rankings</i> escolares: a pressão nas escolas, na ação pedagógica dos professores e a “mercantilização” dos alunos	42-45
2.8. O fenómeno do “comparativismo globalizador”	45-48
Capítulo 3 – A complexa construção do sucesso académico dos alunos	49
3.1. Notas introdutórias	51
3.2. Definição pluridimensional de (in)sucesso académico	51-54
3.3. Os apoios educativos nas escolas públicas portuguesas	55-61
3.4. As estratégias educativas familiares	62-66
3.5. A liberdade de escolha do estabelecimento de ensino: da “crise” da escola pública à opção pelo ensino privado	66-72
3.6. A centralidade do estabelecimento de ensino na promoção do sucesso académico dos alunos	72-76
3.7. A meritocracia e a valorização dos percursos de excelência	76-80
Capítulo 4 – As estratégias de iniciativa privada das famílias: o caso das explicações	81
4.1. Notas introdutórias	83
4.2. O fenómeno globalizado das explicações e as suas implicações para a educação pública	83-87
4.3. Investimentos privados em educação: a evolução do mercado das explicações	88-91
4.4. As explicações como estratégia dos alunos e suas famílias para a promoção do sucesso académico	91-95
4.5. O impacto das explicações no desempenho académico dos alunos	96-98
4.6. A influência das explicações na escola e na ação dos professores	98-101
4.7. (Des)preocupações políticas face ao fenómeno das explicações	101-103

Capítulo 5 – Design metodológico do estudo empírico	105
5.1. Notas introdutórias	106
5.2. Opções metodológicas	106-112
5.3. Definição da amostra	112-114
5.4. O trabalho de campo: técnicas de recolha e análise da informação	114
5.4.1. Análise Documental	114-116
5.4.2. Entrevistas	116-119
5.4.3. Inquéritos por questionário	120-123
5.5. Caraterização do contexto de investigação	123
5.5.1. O Distrito <i>Aqua</i>	123-124
5.5.2. A População Estudantil	124-126
5.5.3. Os agrupamentos de escolas/colégios analisados	127-130
5.5.4. Os centros de explicações analisados	131-133
 Capítulo 6 – A investigação: apresentação, análise e discussão dos resultados	 135
6.1. Notas introdutórias	136
6.2. Caraterização dos intervenientes no estudo	136
6.2.1. Os diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios	136-137
6.2.2. Os alunos inquiridos	137-150
6.2.3. Os diretores dos centros de explicações	150-151
6.3. Hábitos de estudo e bons resultados	151
6.3.1. Local de estudo	152-153
6.3.2. Com quem costumam estudar	153-154
6.3.3. Frequência com que costuma estudar	154-155
6.3.4. Aspetos essenciais para se conseguir bons resultados nos exames nacionais	155-157
6.4. As estratégias utilizadas pelos alunos para alcançarem o sucesso académico: o caso dos apoios pedagógicos	157
6.4.1. Caraterização do apoio pedagógico	157-158
6.4.1.1. Apoios pedagógicos – colégio CT	159-163
6.4.1.2. Apoios pedagógicos – colégio CB	163-166
6.4.1.3. Apoios pedagógicos – agrupamento de escolas EB	166-168
6.4.1.4. Apoios pedagógicos – agrupamento de escolas ET	168-170
6.4.2. Análise da adesão (ou não) dos alunos a esta estratégia	171-175
6.4.3. Triangulação da opinião de alunos, diretores de agrupamentos de escolas/colégios e diretores de centro de explicações sobre os apoios pedagógicos	175-179
6.5. As estratégias utilizadas pelos alunos para alcançarem o sucesso académico: as explicações	179
6.5.1. Caraterização das explicações	179-182
6.5.2. Análise da adesão (ou não) dos alunos a esta estratégia	182-187
6.5.3. Triangulação da opinião de alunos, diretores de agrupamentos de escolas/colégios e diretores de centro de explicações sobre as explicações	187-192
6.6. As razões que motivam as famílias e os alunos a procurar os apoios oferecidos dentro e fora das escolas	192-194
6.7. Possíveis impactos do recurso aos apoios pedagógicos/explicações para os alunos	195
6.7.1. Impactos no desempenho escolar	195-197
6.7.2. Impactos na melhoria de indicadores psicopedagógicos	197-199
6.7.3. Impactos no comportamento em sala de aula	199-201
6.8. Importância atribuída à divulgação das listas de <i>rankings</i> escolares	201-205

6.9. Os efeitos dos <i>rankings</i> escolares	205
6.9.1. Na organização do trabalho pedagógico	205-207
6.9.2. Na escolha do estabelecimento de ensino	207-212
6.9.3. A opinião sobre o agrupamento de escola/colégio	213-220
6.10. Expetativas dos estudantes face ao futuro	220-224
Capítulo 7 – Considerações finais	225-257
Referências Bibliográficas	259-288
Anexos	289-336

Índice de Quadros

Quadro 1: Síntese das principais medidas políticas tomadas em relação aos exames nacionais no período compreendido entre 1968-2016	36-37
Quadro 2: Síntese dos argumentos utilizados contra e a favor da realização dos exames nacionais	38
Quadro 3: Tipologia do ensino privado em França	69
Quadro 4: Número de entrevistas realizadas aos diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios	118
Quadro 5: Número de entrevistas realizadas aos diretores dos centros de explicações	119
Quadro 6: Retrato geral dos alunos, docentes, estabelecimentos e alguns indicadores sociopedagógicos do <i>Distrito Aqua</i>	125-126
Quadro 7: Frequência de respostas possíveis e conseguidas por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudos	138
Quadro 8: Frequência de respostas ao IQ por agrupamentos de escolas/colégios e ciclo de estudos	138
Quadro 9: Idade dos alunos inquiridos	139
Quadro 10: Profissões dos pais dos alunos	141
Quadro 11: Profissões dos pais dos alunos do colégio CB	142
Quadro 12: Profissões dos pais dos alunos do colégio CT	143
Quadro 13: Distribuição dos alunos por área científica em função de frequentarem ou não o apoio pedagógico	146
Quadro 14: Distribuição dos alunos por área científica em função de frequentarem ou não explicações	147
Quadro 15: Razões para a escolha da área científica a frequentar	147-148
Quadro 16: Percentagem de alunos com Ação Social Escolar (ASE) por agrupamentos de escolas/colégios	150
Quadro 17: Percentagem de alunos com ASE por nível de escolaridade	150
Quadro 18: Local de estudo dos estudantes	152
Quadro 19: Local de estudo dos estudantes (1º ciclo)	152
Quadro 20: Com quem costumam estudar os alunos	153
Quadro 21: Com quem costumam estudar os alunos (1º ciclo)	154
Quadro 22: Frequência de estudo	154-155
Quadro 23: Horas de estudo diárias	155
Quadro 24: Aspetos essenciais para se conseguir bons resultados nos exames nacionais por ciclos de estudo	155-156
Quadro 25: Aspetos essenciais para se conseguir bons resultados nos exames nacionais (1º ciclo)	157
Quadro 26: Caracterização dos apoios pedagógicos oferecidos nos agrupamentos de escolas/colégios (2013/2014)	158
Quadro 27: Caracterização dos apoios pedagógicos oferecidos pelo colégio CT (2013/2014)	159-160
Quadro 28: Caracterização dos apoios pedagógicos oferecidos pelo colégio CB (2013/2014)	166
Quadro 29: Caracterização dos apoios pedagógicos oferecidos pelo agrupamento de escolas EB (2013/2014)	167

Quadro 30: Caracterização dos apoios pedagógicos oferecidos pelo agrupamento de escolas ET (2013/2014)	170
Quadro 31: Distribuição dos alunos com apoio pedagógico por agrupamentos de escolas/colégios	171
Quadro 32: Distribuição dos alunos que não têm apoio pedagógico por agrupamentos de escolas/colégios em função de terem ou não explicações	174
Quadro 33: Frequência (ou não) dos apoios pedagógicos (AP) por género e agrupamento de escolas/colégios	175
Quadro 34: Principais disciplinas a que os estudantes têm explicações por nível de ensino	179
Quadro 35: Locais onde os estudantes têm explicações	182
Quadro 36: Distribuição dos alunos com explicações por agrupamentos de escolas/colégios	183
Quadro 37: Motivos para <u>não</u> frequentarem explicações por agrupamentos de escolas/colégios	185
Quadro 38: Frequência (ou não) das explicações por género e agrupamentos de escolas/colégios	186
Quadro 39: Razões para a escolha do agrupamento de escolas EB	208
Quadro 40: Razões para a escolha do agrupamento de escolas ET	209
Quadro 41: Razões para a escolha do colégio CB	210
Quadro 42: Razões para a escolha do colégio CT	210-211
Quadro 43: Opinião dos estudantes sobre o modo de funcionamento do colégio CB	213
Quadro 44: Opinião dos estudantes sobre o modo de funcionamento do colégio CT	214-215
Quadro 45: Opinião dos estudantes sobre o modo de funcionamento do agrupamento de escolas EB	216
Quadro 46: Opinião dos estudantes sobre o modo de funcionamento do agrupamento de escolas ET	217-218
Quadro 47: Opinião dos estudantes sobre o modo de funcionamento do agrupamento de escolas/colégios que frequentam (1º ciclo)	219
Quadro 48: Intenção de ingressar no ensino superior por agrupamento de escolas/colégios e ciclo de estudos	220
Quadro 49: Intenção de prosseguir estudos dos alunos com ou sem explicações	221
Quadro 50: Intenção de prosseguir estudos dos alunos com ou sem apoios pedagógicos	222
Quadro 51: Opção escolhida em caso de não conseguir entrar no curso pretendido	223
Quadro 52: Motivos para <u>não</u> querer ingressar no ensino superior por agrupamento de escolas/colégios e ciclo de estudos	223

Índice de Figuras

Figura 1: Dinâmica da relação entre as variáveis que interferem nos resultados escolares	16
Figura 2: Níveis de oferta e procura de explicações na Europa	92
Figura 3: Apresentação dos diferentes estudos, estudos de caso, intervenientes e variáveis analisadas no estudo empírico	112
Figura 4: Percentagem de género dos alunos inquiridos	139
Figura 5: Escolaridade do Pai e da Mãe dos alunos	140
Figura 6: Condição perante o trabalho dos pais dos alunos	144
Figura 7: Situação profissional dos pais dos alunos	145
Figura 8: Área científica frequentada pelos alunos	145
Figura 9: Área científica que os alunos do 3º ciclo pretendem frequentar	146
Figura 10: Ação Social Escolar (ASE)	149
Figura 11: Escalão da ASE	149
Figura 12: Nível de adesão dos alunos à estratégia dos apoios pedagógicos	171
Figura 13: Motivos para <u>não</u> frequentar os apoios pedagógicos	172
Figura 14: Frequência de apoios e explicações separadamente ou em simultâneo	173
Figura 15: Frequência dos apoios pedagógicos por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo	174
Figura 16: Nível de adesão dos alunos às explicações	183
Figura 17: Frequência dos alunos em explicações por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo	184
Figura 18: Motivos para frequentar apoios/explicações por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo	193
Figura 19: Influência do recurso a apoios pedagógicos/explicações no desempenho escolar dos alunos por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo	195
Figura 20: Influência do recurso a apoios pedagógicos/explicações no desempenho escolar dos alunos do 1º ciclo do ensino básico por agrupamento de escolas/colégios	197
Figura 21: Influência do recurso a apoios pedagógicos/explicações na melhoria de indicadores psicopedagógicos por agrupamento de escolas/colégios e ciclos de estudo	198
Figura 22: Influência do recurso a apoios pedagógicos/explicações na melhoria de indicadores psicopedagógicos dos alunos do 1º ciclo do ensino básico por agrupamento de escolas/colégios	199
Figura 23: Influência do recurso a apoios pedagógicos/explicações no comportamento em sala de aula por agrupamento de escolas/colégios e ciclos de estudo	200
Figura 24: Motivos para frequentar este estabelecimento de ensino (1º ciclo)	212

Índice de Anexos

Anexo 1: Roteiro da entrevista realizada aos diretores e membros do conselho de direção dos agrupamentos de escolas/colégios	290
Anexo 2: Grelha de análise vertical das entrevistas realizadas aos diretores e membros do conselho de direção dos agrupamentos de escolas/colégios	291-293
Anexo 3: Grelha de análise transversal das entrevistas realizadas aos diretores e membros do conselho de direção dos agrupamentos de escolas/colégios	294-296
Anexo 4: Roteiro da entrevista realizada aos diretores dos centros de explicações	297-298
Anexo 5: Grelha de análise vertical das entrevistas realizadas aos diretores dos centros de explicações	299-303
Anexo 6: Grelha de análise transversal das entrevistas realizadas aos diretores dos centros de explicações	304-307
Anexo 7: Inquérito por questionário aos alunos do 1º ciclo do ensino básico	308-312
Anexo 8: Inquérito por questionário aos alunos do 2º ciclo do ensino básico	313-318
Anexo 9: Inquérito por questionário aos alunos do 3º ciclo do ensino básico	319-326
Anexo 10: Inquérito por questionário aos alunos do ensino secundário	327-334
Anexo 11: Declaração de Consentimento Informado	335
Anexo 12: Declaração de Consentimento de Colaboração	336

1. Introdução

1.1. Tema e sua justificação

Com o presente trabalho interessa-nos compreender o processo da fabricação dos resultados escolares, para além do mediatismo que rodeia a sua apresentação enquanto produto. Ainda que a imagem esteja já estafada, também aqui se aplica a metáfora do *iceberg*: em matéria de explicação dos resultados escolares, a parte visível dos argumentos é por regra bem mais reduzida e mais pobre que a parte submersa. E há muitas forças interessadas em evitar esta discussão, apostadas que estão em manter ocultos certos fenómenos, em naturalizar certas diferenças sociais cuja consagração cabe muitas vezes à escola através da função certificadora.

Partimos da aceção de que vivemos numa realidade social complexa, em que o sistema educativo em geral e as escolas em particular emergem como exemplos maiores em visibilidade e em proximidade, fruto tanto das políticas públicas de âmbito nacional e transnacional como das numerosas interações entre os agentes sociais nos planos local e regional. Importa conhecer as estratégias desenvolvidas quer pelos diretores e professores, no seio das escolas, quer por iniciativa das famílias, fora da escola, para aprimorarem as suas possibilidades de sucesso num universo dominado pela avaliação externa à escala nacional e até supranacional. Vai-se instalando entre nós uma espécie de “império” da *performance* que move decisores políticos (medidas como os exames nacionais nos 4º, 6º, 9º, 11º e 12º anos¹, a avaliação do desempenho docente e institucional, a liberdade de escolha, entre outras, podem ser vistas nesta linha), gestores escolares e professores (oferta educativa mais “competitiva” e “diferenciadora”, número de alunos “colocados” nas faculdades de medicina mais requisitadas, apoios educativos, medidas de recuperação, treinamento para os exames são ofertas publicitadas através da internet e redes sociais) e as próprias famílias (investimento em explicações, escolha da “melhor” escola, dos “melhores” cursos, dos “melhores” professores...). O sucesso do modelo parece assentar no exame apresentado como expoente máximo da gramática

¹ À data de formulação da proposta do nosso trabalho de investigação, em 2012, encontrava-se em funções o XIX Governo Constitucional, com Pedro Passos Coelho como Primeiro-Ministro e Nuno Crato como Ministro da Educação. Este foi o Governo responsável por introduzir, através da publicação do Despacho Normativo n.º 24-A/2012, exames nacionais no 4º ano do 1º ciclo do ensino básico. Com a chegada ao poder do XXI Governo Constitucional liderado por António Costa, com Tiago Brandão Rodrigues como Ministro da Educação, os exames nacionais do 4º e 6º ano de escolaridade foram revogados através do Despacho normativo n.º 1-G/2016 e substituídos por provas de aferição facultativas cuja implementação depende da decisão dos diretores de cada

escolar, aquele que garante a “objetividade” e o “rigor”, nas palavras dos seus defensores, pondo-nos, dizem, a salvo da “subjetividade” própria daqueles que se assumem amiúde como defensores da “educação inclusiva”, da “educação democrática”, para só citarmos duas das designações mais conhecidas.

Os resultados escolares, certos “resultados” e não outros – a “tensão entre pedagogia e performance” (Cortesão, 2007) mostra a abordagem limitada que preside a esta versão triunfante de uma certa “excelência académica”, ignorando a “polissemia de excelências” (idem) presente nas escolas portuguesas –, como expressão quase única de uma determinada avaliação da qualidade educativa vieram provavelmente para ficar durante um período razoável. A forma redutora como estão a ser interpretados os resultados, culminado muitas vezes numa interpretação reducionista da escola pública como estando em “crise” e do privado como alternativa de qualidade, e a sua importância na fabricação da “excelência escolar” irá seguramente promover, naturalizar, certos instrumentos escolares (mesmo quando a sua utilização ocorre fora da escola...) como são as explicações, os quadros de honra e de mérito e outro tipo de distinções simbólicas, as práticas de seleção dos alunos, entre outros. Problematizar esta tensão entre uma escola mais democrática, mais justa e uma escola mais eficaz na produção de resultados “excelentes” é um dos desafios que procuramos abraçar neste trabalho.

1.2. Objetivos da investigação

Com este estudo pretende-se conhecer e analisar as estratégias formativas desenvolvidas por alunos e famílias (o lado da procura) como resposta à pressão dos resultados escolares, bem assim como as estratégias adotadas pelas escolas e pelos centros de explicações (o lado da oferta de recursos educativos). Assim, colocamos a seguinte pergunta de partida:

De que forma a procura (alunos e suas famílias) e a oferta (escolas e centros de explicações) se organizam e atuam, hoje em Portugal, face à pressão dos resultados escolares?

Deste modo, propomo-nos atingir os seguintes objetivos:

1. Conhecer os hábitos de estudo dos alunos;

uma das escolas públicas.

2. Analisar as características que os alunos consideram fundamentais para alcançarem o sucesso nos exames nacionais;
3. Identificar quais as estratégias utilizadas pelos alunos, dentro e fora das escolas, para alcançar o sucesso académico nos exames nacionais (explicações e apoios pedagógicos);
4. Conhecer as razões que motivam as famílias e os alunos a procurar/rejeitar apoios fora e dentro das escolas (explicações; apoios);
5. Analisar o impacto que o recurso a apoios/explicações poderá ter no desempenho escolar dos alunos, no comportamento em sala de aula e em alguns indicadores psicopedagógicos;
6. Construir um referencial dos programas/estratégias criadas pelas direções dos agrupamentos de escolas para a oferta de apoios, seja para combater a evasão dos alunos para ofertas fora da escola (explicações) seja para a melhoria dos resultados escolares;
7. Analisar os programas/estratégias criados/as pelas direções dos agrupamentos de escolas e o seu impacto no desempenho académico dos alunos;
8. Analisar as perceções dos diretores e alguns membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios, dos alunos e dos diretores dos centros de explicações sobre os apoios pedagógicos;
9. Analisar as perceções dos diretores e alguns membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios, dos alunos e dos diretores dos centros de explicações sobre as explicações;
10. Aferir a importância atribuída pelos inquiridos na investigação à divulgação das listas de *rankings* escolares;
11. Analisar os efeitos dos *rankings* escolares: na organização do trabalho pedagógico das escolas; na escolha do estabelecimento de ensino por parte dos alunos e suas famílias; e na opinião que têm sobre os agrupamentos de escolas/colégios;
12. Conhecer as expectativas dos estudantes face ao futuro;

1.3. Breves considerações metodológicas

Num primeiro momento do nosso trabalho (Capítulo 2, 3 e 4) será realizado o enquadramento teórico e político normativo de referência para a problemática em questão. Para que este objetivo fosse alcançado, recolhemos e analisamos diversas obras de autores especialistas em cada um dos tópicos por nós estudado. A definição

destas obras obedeceu a critérios temporais (as obras selecionadas eram o mais recentes possível, embora existam trabalhos mais antigos cuja importância e relevância justifica a sua inclusão), de pertinência (autores cujas obras são entre os seus pares referências em determinado tópico) e de disponibilidade (informações disponíveis e acessíveis em sites de busca online e/ou em bibliotecas). O enquadramento teórico do nosso trabalho foi, assim, concebido com base nestas opções, entre muitas possíveis de seguir, mas que para os autores são entendidas como as escolhas de maior interesse e relevância na contextualização da temática em análise.

Quanto à construção do nosso enquadramento metodológico (Capítulo 5), socorremo-nos numa primeira fase da recolha e análise documental dos principais documentos orientadores das escolas (projeto educativo; plano anual de atividades; regulamento interno...), bem como dos respetivos *sítes* na internet.

O estudo empírico (Capítulo 6) aproxima-se da investigação por “métodos mistos” (Creswell e Clark, 2011) com recurso a “estudos de casos múltiplos” (Yin, 2010) e à triangulação de recolha e análise de dados, utilizando como instrumentos a técnica da entrevista e do inquérito por questionário. A nossa intenção é a de abordar o conhecimento (teórico e prático) elegendo como principal objetivo o respeito por múltiplos pontos de vista e por diferentes perspetivas de análise.

Após a análise de um *ranking* de escolas publicado em 2013², a amostra definiu-se a partir da escolha de duas escolas de topo e duas escolas da base da lista de *ranking* (uma pública e outra privada para cada caso). Em cada escola foram escolhidas aleatoriamente duas turmas de cada ano de acordo com as disciplinas que estavam sujeitas a exame nacional nesse ano letivo. O objetivo é recolher informações de alunos que se encontrem em escolas do topo e da base da lista a nível nacional, diretores de escolas/agrupamentos e diretores de centros de explicações. Com vista à concretização destes objetivos conduziram-se três estudos em fases sequenciais, mas complementares:

ESTUDO 1

Inquirimos através de inquéritos por questionário, alunos dos 4º, 6º, 9º 11º e 12º anos de escolaridade, identificando se frequentam ou não explicações e apoios. Através desta técnica propomos-nos perceber como os alunos se preparam para os exames

² Dada a especificidade de construção de cada uma das listas de *ranking* de escolas, publicadas na comunicação social obedecer a diferentes critérios, tomamos a opção de orientar a nossa análise a partir daquela que consideramos ser a mais completa e que reúne um maior conjunto de variáveis de apresentação e análise de resultados.

nacionais, a que estratégias recorrem e o que pensam sobre a forma como as suas opções vão ter repercussões nas classificações obtidas. Foi nossa intenção recolher estes dados a partir da perspetiva de alunos oriundos de diferentes estabelecimentos de ensino públicos e privados, do topo e da base de um *ranking* nacional, com vista a alcançar os objetivos definidos para a nossa investigação.

A validação dos inquéritos por questionário a aplicar aos alunos foi realizada, numa primeira fase, por especialistas do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e posteriormente com base nos indicadores recolhidos a partir da aplicação de um questionário-teste.

No tratamento das informações recolhidas foi utilizado o *software* estatístico SPSS v.21. e construímos tabelas de agrupamento de dados para servirem de base à análise descritiva sobre as quais aplicamos diferentes testes para validação e certificação dos resultados obtidos.

ESTUDO 2

Após a análise da lista do *ranking* selecionado entrevistamos os diretores e alguns membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios selecionados para conhecer as estratégias desenvolvidas pelas escolas para a melhoria dos resultados escolares dos seus alunos, especialmente nos anos em que existem exames nacionais, e para conhecermos a posição destes em relação à procura de explicações por parte dos alunos que frequentam os seus estabelecimentos.

Também construímos um referencial das estratégias criadas pelas direções das escolas para a preparação para os exames/para combater a evasão dos alunos para explicações, analisámos e verificamos: i) se os alunos aderem a estas iniciativas; ii) se estas iniciativas desincentivam os alunos a procurarem explicações; iii) se os alunos consideram que estas estratégias/iniciativas se encontram adequadas às suas necessidades; iv) e de que forma estas contribuem para o melhor desempenho académico dos alunos nos exames nacionais.

ESTUDO 3

Nesta fase entrevistamos diretores de centros de explicações (localizados nas imediações das escolas analisadas) indicados pelos alunos inquiridos. Através destas entrevistas tivemos a intenção de aprofundar as perceções que têm os diretores dos centros de explicações sobre as estratégias utilizadas pelas escolas na preparação dos seus alunos para os exames nacionais tentando conhecer as suas opiniões sobre o que

está na origem da procura dos serviços destes centros por parte dos alunos e suas famílias.

As entrevistas dos estudos 2 e 3 foram realizadas com recurso a um roteiro de entrevista e de acordo com a disponibilidade dos diretores, sendo gravadas com a permissão dos entrevistados para posterior transcrição e análise de conteúdo.

Contactamos previamente os entrevistados, explicando-lhes os objetivos do estudo e garantindo o anonimato.

Após a fase de tratamento dos dados e da concretização das tarefas de identificação, transcrição e organização, trabalhamos as fases seguintes de análise dos dados (“a codificação” e a “criação de categorias”). Para analisarmos as transcrições das entrevistas elaboramos grelhas de análise: uma grelha de análise vertical (que pretende recolher o máximo de informação possível, categorizar as entrevistas e tecer já algumas inferências) e uma grelha de análise transversal (em que agrupamos por categorias e subcategorias a informação recolhida ficando com o número e percentagem de respondentes a cada questão).

1.4. Estrutura do trabalho

Este trabalho tem como objetivo geral conhecer quais as estratégias/iniciativas das escolas, das famílias e dos alunos na complexa construção dos resultados escolares para alcançar o sucesso académico. Considerando um referencial teórico e empírico, e a análise efetuada a uma lista de *ranking* de escolas publicada em 2013, inquirimos um grupo de alunos dos 4º, 6º, 9º, 11º e 12º anos sujeitos a exames nacionais (Estudo 1) em duas escolas do topo e duas escolas da base da lista (uma pública e outra privada em cada caso), pretendendo conhecer e analisar quais as estratégias/iniciativas a que recorrem dentro da escola – entrevistando as direções e alguns membros das direções sobre o tipo de apoios pedagógicos providenciados aos alunos na preparação para os exames nacionais face à pressão dos resultados académicos (Estudo 2); e/ou fora das escolas – em centros de explicações, entrevistando os respetivos diretores sobre as razões que levam os alunos a frequentarem os seus centros (Estudo 3).

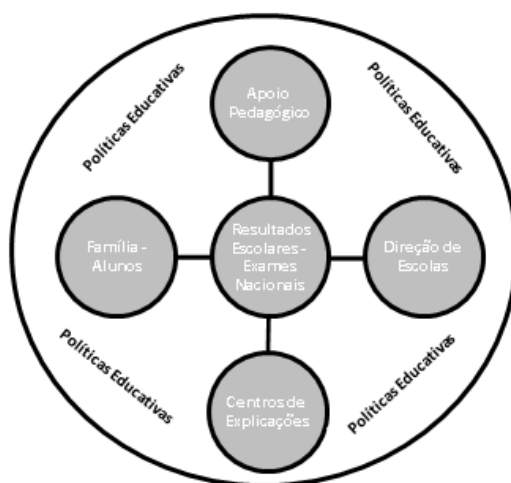


Figura 1. Dinâmica da relação entre as variáveis que interferem nos resultados escolares

2. A escola como empresa educativa na era da globalização

A escola como empresa educativa na era da globalização

2.1. Notas introdutórias

Neste capítulo pretendemos olhar para a escola no contexto da era global, onde as influências das políticas neoliberais se fazem sentir na organização escolar. Como teremos oportunidade de analisar, muitos são os que consideram estarmos a viver um período conotado com expressões e orientações que têm a sua origem na economia, mas que agora se começam a aplicar ao sector da educação, designado por *capitalismo da educação*. Num contexto onde os decisores políticos continuam “governando pelos números”, a imagem organizacional da escola tende a associá-la a uma empresa educativa, sendo os resultados académicos determinantes na avaliação, prestação de contas e responsabilização, das instituições educativas e dos seus atores. As políticas educativas centradas nos resultados, far-se-ão sobretudo com base na aplicação de exames nacionais em todos os ciclos de ensino, tornando-se a avaliação dos resultados e a certificação dos conhecimentos o incentivo de lógicas de mercado e competitividade, cujo expoente máximo é a divulgação das tão polémicas listas de *ranking* escolares. Pressão nas escolas, na ação pedagógica dos professores e a “mercantilização” dos alunos, são alguns dos efeitos da publicitação destes *rankings* de escolas, cujas repercussões se sentem cá dentro, mas também para lá da fronteira, num crescente fenómeno do “comparativismo globalizador”.

2.2. A influência das políticas neoliberais na organização escolar: o *capitalismo da educação*

Num cenário de grande turbulência e de assinaláveis incertezas, é cada vez mais colocada em causa a educação em geral e os sistemas públicos de ensino em particular. Sobretudo a partir da segunda metade do século passado, o papel e a ação do Estado no sector da educação tornou-se tema recorrente de análise, discussão e investigação por parte de diversos autores, quer a nível nacional (Barroso, 2005; Afonso, 2008; Silva, 2009), quer internacionalmente (Belfield & Levin, 2004; Burch, Steinberg & Donovan, 2007; Jezine, Chaves & Cabrito, 2011).

Com a proclamada “crise do Estado Providência” (Moreira & Alves, 2009, p. 18), ganharam força as influências neoliberais da *Nova Direita*, sendo que o seu impacto se fez sentir praticamente em todo o mundo, através das políticas educativas que defendem o “encorajamento do mercado” (Barroso, 2005, p. 741), enquanto se apresentavam com alternativas mais competitivas e compensadoras do ponto de vista económico.

Ancorado no lema liberal de *competir para progredir* (Lima, 2010), o sector público é pressionado a adotar práticas do setor privado, “tidas como mais eficientes e responsáveis na determinação e consecução dos objectivos organizacionais” (Silva, 2009, p. 28), dando origem a um “Estado Regulador”³ ou Estado Neoliberal facilitador da “defesa de mudanças com base em novos modelos de “gestão pública” (idem). Deste modo, a criação de várias propostas por parte de diversos países “para a educação pública integrar os bens que devem ser considerados *mercadorizáveis*” (Afonso, 2008, p. 29), deu “lugar à adopção de diferentes medidas da reestruturação do sistema público de educação” (Barroso & Viseu, 2003, p. 900). Neste contexto, muitos foram os que viram na educação uma área de investimento e de obtenção de consideráveis capitais, conforme nos é descrito no trabalho de Ball e Youdell (2008) sobre as formas de privatização escondidas na educação pública.

Para Burch, Steinberg e Donovan (2007) “a adoção deste modelo poderia permitir uma melhoria da qualidade dos serviços educativos e a substancial redução de custos associados a este sector” (p. 117), ideia partilhada por Bray (1998) que defende que a “privatização se apresenta como uma estratégia para reduzir os custos pagos pelo governos e para promover a eficiência das instituições de ensino” (p. 636). É evidente que apesar de esta ser já uma preocupação com alguns anos, continua a estar na ordem do dia inquietando os atuais governos, para quem o emagrecimento das contas públicas se tornou prioritário, não sendo o sector da educação uma exceção na aplicação destas medidas, sendo que “[...] estas mudanças resultam da transformação das condições da procura do lucro, que permanece o motor de todo o sistema” (Dale, 2004, p. 437).

Na senda dos ideais neoliberais, a redução da intervenção do Estado nas políticas públicas poderia passar pela liberalização do mercado, pela privatização ou pela (des)regulação de serviços públicos. A privatização educativa poderá apresentar-se, de

³ Clarificando a noção de “Estado-Regulador”, podemos afirmar na esteira de Silva (2009), que “A expressão «Estado regulador» deriva da noção de «auto-regulação dos mercados». Se os mercados se auto-regulam naturalmente, ao Estado compete apenas intervir para garantir as condições do seu bom funcionamento, nomeadamente assegurando a livre concorrência e evitando os chamados «abusos de mercado» (monopólios, cartéis, etc.). À luz do modelo regulatório, ao Estado já não compete produzir e distribuir bens e serviços públicos diretamente,

acordo com Belfield e Levin (2004), sobre a forma de: “cheques-ensino; escolha da escola pública; desregulamentação da escola pública; contratação de serviços específicos; benefícios e isenções fiscais às famílias; subsídios e bolsas a escolas privadas; ensino doméstico e pagamentos privados de educação e competição entre escolas e instituições educativas” (pp. 23-24). Estas medidas parecem ter em comum a minimização da intervenção estatal no sistema público de educação e a defesa de um maior poder de decisão para as famílias dos alunos, onde está subjacente uma estratégia que visa contribuir para aumentar as probabilidades de concretizar expectativas de “mobilidade social ascendente” (Afonso, 2008, p. 30).

O Estado, deixando de ter responsabilidade direta no fornecimento de alguns serviços, pode considerar entregar esta gestão a *prestadores de serviço* (Ball, 2004, p. 1109), numa lógica de incentivo ao *outsourcing* defendido pelos ideais neoliberais, onde, segundo LeGrand (1991) “proliferam a competitividade entre uns e outros fornecedores (privados, voluntários e públicos)” (p. 1260), numa lógica de “quase-mercados” que o autor vê assim: «são “mercados” porque substituem fornecedores estatais monopolistas por fornecedores independentes competitivos, e são “quase”- mercados porque se diferenciam dos mercados tradicionais em vários aspetos» (LeGrand, 1991, pp. 1259-1260). Para este autor “as organizações competem por clientes, mas não visam necessariamente à maximização dos seus lucros; o poder de compra dos consumidores não é necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam a certos agentes a sua representação no mercado” (idem). Whitty e Power (2002, p. 16) sugerem que as características distintivas de um quase-mercado para um serviço público são a separação entre vendedores (os encarregados de educação) e a possibilidade que estes têm em escolher entre os vendedores (administradores da escola). Para estes autores, apesar de ser distinto de um serviço público, a verdade é que um quase-mercado permanece altamente regulado pelo governo, que chega mesmo a controlar aspetos como a entrada de novos administradores, investimento, a qualidade do serviço (assim com o currículo nacional) e o preço, que, muitas vezes, é zero para o utilizador (Whitty & Power, 2002, p. 16). Aqueles que defendem os quase-mercados acreditam que estes “irão conduzir a uma maior diversidade de financiamento, melhor e mais eficiente administração das escolas, e promoção do profissionalismo e eficiência escolar” (Whitty & Power, 2002, p. 17). Estes “quase-mercados” educativos estão na origem de diversos tipos de reformas levadas a

mas apenas regular, supervisionar e facilitar a produção e distribuição destes mesmos bens por parte de terceiros, incluindo as empresas privadas” (pp. 28-29).

cabo em muitos sistemas de educação pública de massas, “envolvendo a combinação da escolha parental e a autonomia da escola, juntamente com um maior grau de regulação pública financeira e governamental” (Whitty & Power, 2002, p. 16).

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2004), “o Estado deixou de ser a agência de controlo das articulações entre os três pilares da regulação moderna (Estado, mercado e comunidade), para se tornar servidor do mercado e redesenhar a comunidade para se tornar no mesmo” (p. 154). Desta forma, a regulação dos mercados passa a alinhar as instituições públicas com os valores e as necessidades de um novo capitalismo global, assente nos valores do mercado e, portanto, no individualismo competitivo (Patacho, 2013, p. 19).

A própria União Europeia impulsionou reformas educacionais nacionais a partir do acordo de Bolonha, da Estratégia de Lisboa e do Método Aberto de Coordenação (MAC)⁴ que estabelece como áreas prioritárias comuns de intervenção: a economia, a educação, a formação, a proteção social, a pobreza, o ambiente, as tecnologias e a investigação (Jezine, Chaves & Cabrito, 2011). Aliás, muitas são as organizações, e não apenas no seio da União Europeia, que exercem uma forte pressão sobre os Estados para que estes adotem medidas sociais e económicas consonantes com os interesses do capitalismo global. A título ilustrativo podemos identificar: a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), entre tantas outras (Patacho, 2013, p. 219).

O *neoliberalismo* e a *globalização* passaram, assim, “[...] a estruturar caminhos reguladores ao nível das políticas e das ações curriculares processadas a partir de mecanismos de inclusão e exclusão, em que a educação é concebida como estratégia política para o alcance da hegemonia económica, política, cultural e ideológica da lógica mercantilista do capitalismo” (Jezine, Chaves & Cabrito, 2011, p. 58). Para estes autores a análise da educação deverá ter em atenção “as dimensões das políticas educativas e das suas formas de governação, que terá implicações diretas no seu financiamento e regulação” (Jezine, Chaves & Cabrito, 2011, p. 45).

Todavia, não podemos descurar aqueles que podem ser considerados importantes contributos do Estado regulador para a vivência democrática em sociedades desenvolvidas, em prol das instituições e de uma sociedade mais flexível e igualitária como é o caso da “rejeição do paternalismo de Estado, a maior transparência, exigência

⁴ De acordo com Dale (2008), «o MAC e o incentivo explícito a “objetivos comuns, vias múltiplas” têm-se revelado cruciais para a formação de um Espaço Europeu de Educação» (p. 21).

de eficiência e responsabilização (*accountability*) dos serviços públicos; a crítica a instituições hierárquicas tradicionais (partidos políticos, sindicatos, Igreja, etc.) ” (Silva, 2009, p. 30). No entanto, o excessivo *individualismo* e as tendências de *tecnificação da política* e *desideologização* são, na opinião de Silva (2009), o “reverso da medalha” que poderá em parte justificar, ou ser responsável, pela “crescente abstenção eleitoral na generalidade das democracias ocidentais durante o período de vigência do Estado regulador” (p. 30).

O aumento considerável pelo controlo do sistema de ensino, e em particular sobre as escolas (por exemplo, com a introdução de currículos e exames nacionais) e a publicitação de resultados escolares, são na perspetiva de Afonso (1995, p. 160), a imagem que melhor reflete esta combinação de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público, incentivando a realização de pressões competitivas sobre o sistema educativo. No entanto, esta ideia poderia sugerir que o Estado estaria preocupado com os “consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais” (idem), porém a “imposição de um controlo central sobre o currículo” (Afonso, 1995, p. 161) não seria necessariamente “incompatível com a promoção dos princípios do livre-mercado” (idem). Aliás, esta poderia ser a justificação para a realização de exames nacionais em diferentes etapas do percurso escolar dos alunos, sendo estes momentos e os resultados que daqui resultariam, utilizados para aferir importantes dados e informações, que posteriormente seriam transmitidos aos pais (consumidores), sobre as características desejáveis ou indesejáveis de cada escola, numa lógica de incentivo à operacionalização de um sistema de mercado mais eficaz (ibidem). Esta “nova retórica político global” (Estêvão, 2012, p. 21) ganhou ainda maior relevância com a já longa *crise* da escola pública, pois

«A referência recorrente, nos diversos meios de comunicação social, à violência e indisciplina nas escolas, à crise de autoridade dos professores, ao baixo desempenho dos alunos [...] às elevadas taxas de insucesso e abandono escolar, às “escolas a cadeado” como forma de protesto dos pais e dos alunos e ao desfasamento entre as aprendizagens e as necessidades do mundo do trabalho, ajudaram a conferir credibilidade à tese do “pântano” em que se atolou o sistema educativo, colocando-o no banco dos réus sob a acusação de principal responsável por todos os males e descabros que são supostos marcar os diferentes sectores da vida nacional» (Sá, 2002, pp. 82-83).

Aqueles que perpetuam “um diagnóstico catastrofista sobre a situação em que se encontra o nosso sistema educativo” (Barroso, 2003, p. 74) fazem-no ancorados na chamada “crise de soluções” e no “mito da reforma educativa” insistentemente promovidos sob um “aparente consenso apartidário” junto dos diferentes órgãos da

comunicação social e em vários sectores da opinião pública. Este diagnóstico, na opinião de Barroso (2003),

«pretende abrir caminho à aceitação pela opinião pública de propostas de cariz “neo-liberal”, como sejam a privatização do ensino, a subordinação da educação à lógica de mercado, com a livre escolha da escola pelos pais, a competição interescolas, etc., misturadas com outras de cariz mais conservador, como o primado das “aprendizagens fundamentais” (*back to basic*), o reforço da autoridade, do rigor e da disciplina» (p. 74).

À parte o “ataque” mediático, também o desinvestimento económico por parte do Estado no sector da educação incentiva fortemente a retórica da “comercialização” deste sector, estando os sistemas educativos “a perder a sua função *Durkheimiana* original de transmitir culturas nacionais e de promover a coesão social”, para serem aproveitados como oportunidade comercial que “beneficiará claramente com a internacionalização, a mercantilização do sector escolar e o reconhecimento global” (Estêvão, 2012, p. 21). Para Torres Santomé (2001), a “política de corte na despesa pública” é um sintoma claro quando o Estado “se vê [irremediavelmente] comprometido com políticas neoliberais”, sendo o seu principal objetivo que “seja o mercado, quem tenha a seu cargo as empresas, instituições e serviços que até há bem pouco tempo dependiam direta e principalmente do Estado” (p. 43).

O trabalho realizado por Patacho (2013), permite-nos identificar estas características no modo de atuação e funcionamento do Estado português, sendo que nos últimos anos o sector da educação tem sido alvo de duras “políticas de corte” e de “desinvestimento”, como mostram os dados recolhidos pelo autor:

“Em 2011 os cortes no sector da educação fixaram-se em 11,2% relativamente ao orçamento de Estado de 2010. Para 2012 e em face das fortes pressões do FMI, do BCE e da Comissão Europeia, os cortes no sector da educação deverão fixar-se em 803 milhões de euros, prevendo-se novos cortes de aproximadamente 400 milhões de euros para 2013” (Patacho, 2013, p. 222).

Também o relatório *Education at a Glance* de 2015 (OCDE, 2015) mostra esta forma de atuação política, já que Portugal foi o país da OCDE com o corte orçamental mais elevado entre 2010-2012, atingindo os 14% durante este período⁵. Neste relatório, podemos encontrar ainda um exemplo da aplicação imediata destes cortes, pois Portugal

⁵ Relatório disponível em: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#.V_fBK_krLs0. Consulta realizada em 07/10/2016.

aumentou o número de alunos por professor e atingiu a média europeia quanto à dimensão das suas turmas (OCDE, 2015).

Estas orientações políticas e este modo de atuação do Estado em relação ao sector da educação, perpetua a ideia de que vão caindo “no esquecimento as verdadeiras razões pelas quais se formaram os sistemas educativos públicos e vai-se perdendo gradualmente a ideia de que o principal objetivo que deveria guiar as reformas e as inovações educativas deveria ser o de garantir uma maior justiça social e uma melhor democracia” (Patacho, 2013, p. 220).

2.3. “Governando pelos números”: a imagem organizacional da escola como empresa educativa

Nunca a ideologia empresarial e a retórica de mercado estiveram tão fortes, de tal forma que se aprofundaram as relações capitalistas no interior da escola atribuindo-lhe frequentemente um conjunto de características que tiveram a sua origem em conceções e práticas utilizadas no meio industrial, aludindo à metáfora organizacional de conceber a escola como uma *empresa educativa* (Sedano & Perez, 1989; Muñoz & Roman, 1989; Gomez & Jiménez, 1992; Costa, 1996; Morgan, 1996; Paro, 2010).

De acordo com Costa (1996), autor que muito se destaca no estudo desta temática em Portugal, esta imagem é “sustentada por pressupostos teóricos que têm a ver com uma concepção economicista e mecanicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria-prima a ser moldada” (p. 25). A imagem empresarial da escola pode ainda ser conotada, segundo este autor, com as denominações de *empresa produtiva*, *empresa lucrativa*, *fábrica*, *máquina* (Costa, 1996, p. 25). Conceber a escola a partir da imagem organizacional da escola como uma empresa tem a sua origem conceptual nos “modelos clássicos de organização e administração industrial, designadamente, nos trabalhos de Frederick Taylor e Henri Fayol” (idem).

Nesta lógica, a supremacia dos valores e dos interesses empresariais substituíram a *responsabilidade democrática* e a *voz coletiva* na educação e em outros serviços públicos (Hill, 2003, p. 30), contribuindo para a emergência de uma nova visão de escola, “como um negócio” e do conhecimento como um “bem económico” (Pacheco, 2012, p. 2). Inspirada na economia e nas teorias das organizações, o sistema de ensino é

agora entendido “como um sistema de produção educacional”, cuja principal finalidade “é a de melhorar o seu funcionamento e os seus resultados” (idem).

Esta imagem organizacional é uma visão produtiva da escola que acentua “a importância da eficácia (adequa os resultados aos objetivos previstos) e da eficiência (uso adequado dos recursos), através da planificação precisa e ajustada, da orientação por objetivos, de um minucioso controlo da qualidade e da selecção e promoção do pessoal diretivo e docente” (Munõz & Perez, 1989, p. 74).

Em trabalho já citado, Jorge Adelino Costa identifica onze princípios da teoria *da administração científica* na influência da organização de uma escola de *tipo taylorista*, são eles: “a uniformidade curricular; as metodologias dirigidas para o ensino coletivo; os agrupamentos rígidos de alunos; o posicionamento insular dos professores; a escassez de recursos materiais; a uniformidade na organização dos espaços educativos e de horários; a avaliação descontínua; a disciplina formal; a direcção unipessoal; e as insuficientes relações com a comunidade” (Costa, 1996, pp. 33-34). Ao analisarmos cada um destes pontos podemos verificar que existem similaridades entre ambos (teoria *da administração científica* e organização de uma escola de *tipo taylorista*), pois são os *mesmos conteúdos programáticos obrigatórios para todos os alunos* (organizados em *turmas iguais*) que são transmitidos utilizando *métodos de ensino uniformizados (lição magistral)*, e pouco diversificados. A existência de vários professores faz com que o aluno seja moldado por cada um dos docentes durante um período de tempo e em seguida, seja enviado para outro docente de outra especialidade como se de um *processo* e de um *produto* se tratasse. Tal situação ocorre num espaço educativo uniformizado quer em termos de organização, quer em termos de horários, onde a avaliação se faz muitas vezes com recurso a provas ou exames com forte impacto na avaliação dos alunos. O professor é considerado um *agente de manutenção da disciplina* que pertence a uma *organização hierárquica e centralizada da escola na figura do diretor*, muitas vezes escola essa que está *fechada ao meio não permitindo a interferência dos membros da comunidade exterior nas questões escolares* (Costa, 1996, pp. 33-34).

Patrick Whitaker, no seu livro *Gerir a Mudança nas Escolas* (2000), enumera as funções de gestão inerentes a gestores industriais ou empresariais, sendo estas: a criação; o planeamento; a organização; a comunicação; a motivação; e a avaliação. No decorrer do livro, concretamente no capítulo V, aplica estas mesmas funções de gestão à sala de aula e conclui que “todas estas funções estão para o professor como o grão para o moinho, tal como acontece com os gestores industriais ou empresariais” (p. 103). O mesmo autor refere que se nos debruçarmos sobre a organização (escola-professor-

turma) verificamos que esta manifesta as mesmas características de uma organização empresarial: “cada turma é uma unidade específica e complexa no interior de uma associação maior” (Whitaker, 2000, p. 102). Ao analisar algumas diferenças e semelhanças entre a organização escolar e a organização empresarial, o autor conclui que “resistir à lógica organizacional não é o caminho mais fácil para dirigir uma escola eficiente” (Whitaker, 2000, pp. 101-102).

A visão empresarial da escola é escrutinada a partir de pontos de vista a favor e contra esta concepção, sendo que os que estão contra (Félix, 1984) associam esta imagem a um sintoma de uma *crise de escola* e da própria *organização do ensino* (Coleman & Husén, 1990), que esquece a especificidade do trabalho pedagógico (Paro, 2010, p. 774) e os que assumem o papel de defensores utilizam o argumento que a gestão empresarial é a forma mais adequada de conduzir esta empresa social que é a escola (Municio, 1986; Carneiro, 1988; Gómez & Jiménez, 1992; Brito, 1991).

A metáfora empresarial e a intenção de aplicar na escola diversos pressupostos políticos, organizacionais e de gestão associados às concepções *tayloristas* não são recentes, tendo-se exacerbado nos últimos tempos “configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em particular, sobre a gestão escolar” (Paro, 2010, p. 774). Na esteira deste autor, apesar dos esforços levados a cabo nos últimos tempos para uma democratização mais efetiva da escola pública e da direção que a compõe (através nomeadamente da eleição de diretores, dos conselhos de escola, etc), “a escola básica, em sua estrutura global, continua organizada por formas ultrapassadas de ensino” (idem). Para ultrapassar esta questão, a escola tenta “modernizar-se” importando do mundo empresarial medidas “como a ‘qualidade total’ ou como a formação de gestores – capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado” (ibidem).

Assim, o quadro conceptual subjacente à metáfora empresarial da escola e às propostas apresentadas por Taylor no início do século passado parecem continuar bastante atualizadas, constituindo-se campo fértil para a investigação sócio-organizacional da educação:

“De forma subtil, ou através de soluções e de argumentos mais sofisticados, as perspetivas taylorianas estão presentes, no essencial, em praticamente todas as escolas/movimentos das teorias organizacionais e administrativas desenvolvidas no transcurso do século XX. Neste sentido, Taylor é revisitado e a ideologia tayloriana é objeto de metamorfoses várias, ao ponto de se tornar quase irreconhecível como matriz de novas correntes e modernas propostas” (Lima, 2002, pp. 18-19).

Sem pretensões de dar resposta à questão de como deve a escola funcionar enquanto organização, interessa refletir sobre o que dela devemos e podemos esperar nos tempos atuais e futuros, enquanto organização que deve certificar a adaptação e inovação necessárias ao processo educativo. Assim, o desenvolvimento de teorias organizacionais, isto é, de diferentes modelos de análise das escolas como organizações constitui um contributo importante para essa mesma reflexão.

2.4. Avaliação, prestação de contas e responsabilização: as políticas educativas centradas nos resultados

A revolução industrial e, sobretudo a aplicação dos princípios *taylorianos* à produção contribuíram “para a racionalização e otimização do trabalho, competindo à avaliação o controlo da produtividade dos indivíduos em função de um determinado padrão de eficiência exigido” (Afonso & Estêvão, 1992, p. 82).

De acordo com as teorias neoclássicas, a introdução de “mecanismos de mercado” fruto das mudanças nas políticas avaliativas de um Estado de forte controle central a que Afonso (1999) chamou de “Estado-avaliador”⁶ fez com que a avaliação tenha sido de forma congruente “utilizada, entre muitos outros objetivos e funções, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*)” (Afonso, 2009, p. 14).

A primeira fase do Estado-avaliador, é de acordo com este autor, coincidente com “a introdução de mecanismos de *accountability* baseados em *testes estandardizados de alto impacto* e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (Afonso, 2013, p. 272).

As políticas educativas ao articularem-se estreitamente com o forte exercício de controle social por parte do Estado (idem) induzem a criação de um sistema de *accountability* que para ser democraticamente avançado deverá incluir a *avaliação*, a *prestação de contas* e a *responsabilização* (Afonso, 2009, p. 16).

⁶ O sistema de *accountability*, de acordo com Afonso (2009): “consiste em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando se atingem ou não esses resultados. [...] Aliás esta maior formalização tem relações evidentes com a emergência do chamado *Estado-Avaliador* e com a disseminação de uma nova gestão pública (new public management) onde a definição prévia de objetivos e a sua mensuração e quantificação são aspectos centrais” (p. 18).

Apesar de denso e polissémico (Afonso, 2009), a aparente consensualidade em torno do conceito de *accountability* pode ser justificada com recurso a alguns factos sociais, tais como: “a disseminação do discurso da *crise* da escola pública; o incentivo à criação de mercados e quase-mercados em educação; a valorização da liberdade de escolha educacional das famílias; o exercício de forte controlo social por parte do Estado; a crise do Estado-providência; a reivindicação do direito dos cidadãos à informação; a valorização da aplicação de testes standardizados validados científica e tecnicamente” (Afonso, 2009, pp. 17-18). Neste contexto, “a pressão para reforçar medidas de avaliação e de *accountability* não tardou a fazer-se sentir” (idem), tendo sido estes mecanismos accionados “como instrumento de controlo centralizado dos sistemas educativos” (ibidem).

A avaliação foi sendo utilizada “ela própria como política estatal, enquanto instrumento da ação dos Estados e governos” (Afonso, 2013, p. 271), sobretudo nos países em que a influência das reformas neoliberais e neoconservadoras mais se fizeram sentir, como foi o caso dos Estados Unidos da América (idem). Neste exemplo, o autor destaca a reforma conservadora *A Nation at Risk*, que teve lugar nos anos oitenta neste país e que resultou de um exercício de comparativismo entre a performance académica dos alunos dos Estados Unidos da América e dos alunos da União Soviética. Ao verem a sua competitividade económica e inovação tecnológica ameaçada pelo facto dos resultados académicos dos seus alunos serem inferiores aos de alunos de países “menos desenvolvidos ou diretamente concorrentes na disputa pela hegemonia mundial, como ainda era o caso, na altura, da União Soviética” (Afonso, 2013, p. 272), os Estados Unidos da América levaram a cabo uma reforma, cujas recomendações funcionavam como uma pressão sobre as escolas e os professores, para melhorarem o seu desempenho. Com o intuito de inverter esta situação e de “esbater (ou mesmo acabar) com o monopólio da educação pública estatal” o governo americano propôs soluções que passaram por

“Um aumento do controle da educação pública por parte do Estado, pelo retorno à autoridade e centralidade dos professores [...], pela revalorização de disciplinas consideradas básicas ou fundamentais nos currículos [...], pela introdução de critérios de maior rigor, seletividade e meritocracia, e pela dominância de lógicas de competição, de escolha parental e de mercado educacional” (Afonso, 2013, p. 272).

Desta forma, acreditava-se que as escolas e os professores fariam um melhor trabalho se a sociedade estivesse mais informada acerca dos problemas e se as políticas públicas fossem melhores e mais rigorosas.

Para Afonso (1999), “se no nível dos sistemas educativos, em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, a avaliação foi essencial para a promoção de quase-mercados, também mostrou ser uma estratégia útil, no âmbito mais geral, para apoiar as tentativas de transformação dos valores próprios do domínio público” (p. 146). O “Estado-avaliador” adotou então um “*ethos* competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por *neodarwinismo social*”, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada. A preocupação passou a ser mais com o *produto* do que com o *processo* (Afonso, 1999, p. 157).

À avaliação é atribuída cada vez maior importância e “nas últimas duas décadas entramos decididamente numa fase em que os dispositivos de avaliação se incorporam às suas várias dimensões, de modo estruturado e continuado, mobilizando orçamentos avultados, adquirindo grande relevância político-mediática e permitindo uma miríade de comparações longitudinais e internacionais” (Abrantes, 2010, p. 26).

Todavia, ao verificarmos os efeitos de controlo ao nível dos conteúdos de ensino que se estabelecem entre o currículo nacional e a avaliação externa, verificamos que contrariamente ao que seria exetável o Estado não tem um papel determinante na avaliação das aprendizagens, podendo a mitigação da sua ação ser conferida “quer aos fatores de ponderação atribuídos à avaliação externa e à avaliação interna, quer à diferença significativa dos valores das classificações obtidas pelos alunos nas duas referidas avaliações, quer ainda à implementação de medidas que estejam orientadas para a promoção do sucesso escolar” (Pacheco, 2012, p. 4).

A avaliação impõe-se assim como “processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema de ensino e de educação” (Dias & Melão, 2009, p. 195).

A par da crescente importância atribuída à avaliação, também a questão da qualidade tem vindo a assumir forte centralidade, de tal forma que se questiona se será a “avaliação e qualidade: as duas faces da mesma moeda?” (Sá, 2009, p. 92). Lima (1994), refere que “a ideologia e o discurso da qualidade estão bem patentes nas políticas educativas”, inúmeras vezes repetida em “documentos enquadradores da educação e das escolas” (p. 28).

A qualidade, poderá ser entendida “como um atributo que a maioria das organizações deseja ver associada a tudo aquilo que faz, e as escolas como instituições que frequentemente querem transmitir um ideário de qualidade não fogem à regra” (Dias & Melão, 2009, p. 194). Apesar da consensualidade que parece reunir, este é um conceito claramente ambíguo e de complexa definição, pois pode ser definido de formas

distintas dependendo de cada sector de atividade que o analise (Sá, 2009; Gentili, 1996; António & Teixeira, 2007; Evans & Lindsay, 2004; Pires, 2004; Dias & Melão, 2009).

Na outra face da moeda, encontramos a avaliação, e a forma como esta passa a ser entendida, em particular a avaliação do desempenho dos alunos, que influencia decisivamente o próprio ensino e consequentemente a aprendizagem (Santos, 2004, p. 1). Para Afonso e Estêvão (1992), toda a avaliação deve ser baseada no desempenho e num conjunto de valores, baseado em padrões *claros, precisos e públicos* (p. 84).

No contexto da escola pública, a avaliação não é apenas praticada com os alunos, mas diz respeito também à avaliação do desempenho dos funcionários não docentes, dos professores, dos departamentos e da organização como um todo, constituindo-se cada vez mais como área de especial interesse para as diferentes escolas de gestão ou *management* (Afonso & Estêvão, 1992 p. 91).

Assistimos, pois, nas últimas décadas, à ênfase colocada nos processos avaliativos como forma privilegiada de prestação de contas (*accountability*) pelas políticas educativas. O Estado, por sua vez, regulará o currículo através da avaliação, “sobretudo quando representam *standards de conteúdos* (Scallon, 2009) e *resultados mensuráveis* (Pacheco, 2011a)” (Pacheco, 2012, p. 1), reforçando a avaliação sumativa externa “com exames nacionais nos anos terminais de ciclos de ensino e com provas intermédias, elaboradas pela Administração central e disponibilizadas às escolas, nos anos intermédios de cada ciclo” (Pacheco, 2012, p. 4).

Nos normativos portugueses publicados ao longo das últimas duas décadas (1992-2012), são identificados três modalidades de avaliação dos alunos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa para o ensino básico, aplicando-se as duas últimas ao ensino secundário (Pacheco, 2012). No entanto, a avaliação sumativa tem sido predominante em relação às outras modalidades, sobretudo “pelo caso da prescrição curricular em termos de um currículo nacional, da organização curricular em disciplinas e do peso que os testes mantêm na estrutura escolar e nas imagens sociais produzidas pela escola” (Pacheco, 2012, p. 5).

O “emprego massivo de testes standardizados” e o «desenho e implementação de uma espécie de maquinaria da avaliação (“evaluation machinery”)» parece fazer ressurgir as ideologias organizativas do tipo neotayloriano, quando analisada a realidade da educação americana (Afonso & Estêvão, 1992). No entanto, a centralidade colocada nos resultados e a importância crescente dada à avaliação e aos processos avaliativos em particular, encontra semelhanças entre a realidade dos Estados Unidos e a realidade das políticas educativas aplicadas em Portugal, onde “os alunos têm escassa participação na

avaliação das aprendizagens e a avaliação formativa foi substituída pela avaliação sumativa” (Pacheco, 2012, p. 6). Esta obsessão pelos resultados, comum entre os dois países, faz com que os indicadores da qualidade do sistema educativo sejam, quase exclusivamente, a avaliação externa e o *ranking* de escolas, nomeadamente através da avaliação sumativa (testes), sendo que a qualidade do ensino/aprendizagem corresponde à qualidade dos resultados” (idem).

Ao analisar o despacho nº 162/ME/91, que regulamenta o sistema de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário, Afonso e Lima (1992), referem que:

“O novo sistema de avaliação parece adoptar uma ideologia organizativa do tipo neo-tayloriano, concentrando-se nos resultados, assumindo os objectivos educativos como consensuais e as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos certos, estáveis e tendencialmente objectivos. O sistema de avaliação proposto parece relevar de um projecto de controlo da subjectividade e do esbatimento da “imperfeição” humana, centrado nos resultados obtidos e no rigor das formas de tradução/quantificação desses resultados – “critérios de objectividade”, “medição”, “validação externa”, “verificação da qualidade”, “aferição”, “validade e fidedignidade”, etc. Convoca-se uma mono-racionalidade de tipo técnico e uma perspectiva gestonária-utilitária (neo-taylorista), decompõe-se uma visão mecanicista da organização escolar, centrada nas operações técnicas, na eficácia e na eficiência” (p. 90).

À avaliação competirá, assim, a dupla função de controlar quer o avaliado, quer o avaliador, pois confere autoridade ao superior mas obriga-o a agir perante os resultados e também a prestar contas ao subordinado sobre a postura/posição que adota. O controlo através da avaliação é mais eficaz quando os indivíduos que são avaliados acreditam que a avaliação é importante, central para o seu trabalho e capaz de ser influenciada pelos seus esforços (Afonso & Estevão, 1992, p. 85). Esta ideia é também defendida por Stufflebeam (2001), pois o autor refere que os indivíduos têm mais probabilidades de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo.

Segundo Perrenoud (1998), a avaliação será também crucial na definição da: “progression dans le cursus, la sélection à l’entrée du secondaire, l’orientation vers divers types d’études, la certification avant l’entrée sur le marché du travail et solvante l’embauche” (p. 6). Para este autor, “L’évaluation est traditionnellement associée, dans l’école, à la fabrication de hierarchies d’excellence” (Perrenoud, 1998, p. 8).

Os resultados obtidos através da avaliação terão a crucial função de certificar as aprendizagens perante o aluno, a sua família, a escola e a sociedade (Perrenoud, 1998, pp. 8-9).

Ainda nesta linha de análise, à avaliação é também atribuída duas grandes finalidades: uma utilidade externa – com o objetivo de informar a sociedade sobre a qualidade, os seus resultados, os custos e o seu modo de funcionamento; e uma utilidade interna – ajuda à reflexão dos atores educativos sobre os mesmos critérios, à realização da sua autoavaliação, para consequentemente melhorarem a qualidade do serviço que prestam à comunidade escolar e à sociedade (Dias & Melão, 2009, p. 195).

Assim, a avaliação institucional para ser realizada de um modo mais amplo e coeso deveria ter em conta a “relação sinérgica entre autoavaliação e avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação” (Azevedo, 2007, p. 77).

Desta forma, “à avaliação virá a ser conferido o estatuto de fiel da balança, de selo de garantia ou de certificado de qualidade, procurando-se desta forma repor a confiança social no sistema, entretanto perdida ou abalada e cobrindo défices de legitimidade” (Lima, 1997, p. 55).

Para muitos, a avaliação será entendida como a “panaceia para todos os males que afetam a educação” (Sá, 2009, p. 90).

2.5. Avaliação dos resultados escolares e certificação dos conhecimentos: a centralidade dos exames nacionais

Vivemos numa época em que, por diversas razões, o vasto campo da avaliação educacional (avaliação dos alunos, avaliação dos profissionais, avaliação institucional das escolas, avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas e a avaliação de políticas) concentra uma excessiva centralidade à avaliação dos alunos, modalidade à qual todas as outras avaliações parecem subordinar-se ou referenciar-se (Afonso, 2014, p. 488).

A avaliação externa das aprendizagens dos alunos é cada vez mais assumida como a principal forma de avaliação dos alunos no decurso da escolaridade obrigatória e os *resultados mensuráveis* que dela resultam são determinantes também para a definição dos parâmetros da avaliação dos professores, das escolas e, até mesmo, de uma forma bastante mais arbitrária, para a avaliação dos próprios sistemas educativos e das políticas educacionais (Afonso, 2014, p. 491).

De acordo com Afonso, esta pressão para que a educação *contábil* (Lima, 1997), através de provas externas e testes padronizados, seja crucial na forma de avaliar o funcionamento do próprio sistema educativo e das políticas educativas nacionais, ocorre

sobretudo devido às fortes pressões realizadas por fortes organizações capitalistas internacionais, com o principal intuito de serem atingidos rapidamente vários objetivos:

- “i) a governação pelos números e pelas evidências (Grek, Ozga, 2008; Borer, Lawn, 2013);
- ii) o controlo hiperburocrático (Lima, 2011) sobre as escolas e o trabalho dos professores, seguindo a lógica da produtividade neotaylorista;
- iii) a indução de efeitos de comparação baseados em rankings escolares;
- iv) a imposição de lógicas de *accountability* baseadas em resultados mensuráveis, cujos destinatários preferenciais são o mercado e a comunidade (Afonso, 2009);
- v) e ainda a descentração/desresponsabilização em relação a problemas diretamente imputáveis aos governos, mas que são transferidos para a responsabilidade dos atores, dos gestores escolares e das organizações educativas” (Afonso, 2014, pp. 491-492).

A avaliação em educação foi, antes de mais, uma avaliação circunscrita ao contexto nacional e às lógicas do Estado-Nação, estando a implementação dos exames fortemente associada ao contínuo controlo dos processos de certificação escolar por parte do Estado (Afonso, 2014, pp. 495-496). Em Portugal, “os exames nacionais foram uma pedra angular do sistema educativo durante quase meio século de regime autoritário e não terá sido por acaso que os mesmos foram postos em questão e abolidos após a Revolução dos Cravos de Abril de 1974” (Afonso, 2014, p. 496). No entanto, após um período de duas décadas em que a avaliação das aprendizagens se realizou internamente e baseada na escola, em 1996 os exames nacionais foram novamente introduzidos no final do ensino secundário e, em 2005, no final da escolaridade obrigatória (Afonso, 2009, p. 20). Com as influências neoliberais das políticas da *Nova Direita*, os exames foram gradualmente reintroduzidos no sistema educativo nacional, “não na sua forma tradicional, mas com a nova configuração de provas de avaliação padronizadas ou de testes estandardizados” (Afonso, 2009, p. 20).

No contexto internacional, a massificação da aplicação dos exames padronizados (sobretudo em Inglaterra e nos EUA), foi crucial no

“Controlo por parte do Estado sobre o currículo e o trabalho dos professores, tendo sido também usados como condição necessária para induzir efeitos de mercado (competição, comparação, liberdade de escolha, cheques-ensino...) nos sistemas educativos, nomeadamente através da publicitação dos resultados desses mesmos exames e da transformação dos pais e famílias em novos *consumidores* de bens educativos com vista a serem transformados em *bens posicionais*” (Afonso, 2014, p. 497).

Fernandes (2008) reúne um conjunto de características dos exames nacionais do ensino básico e secundário em Portugal, que a seguir passamos a indicar:

- “1. São concebidos e controlados por uma ou mais entidades externas às escolas; neste caso, por departamentos do Ministério da Educação;
2. A sua administração aos alunos é planeada e controlada pelo Ministério da Educação com a colaboração das escolas.
3. São concebidos e elaborados por um departamento do Ministério da Educação, o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), a partir do currículo nacional.
4. São iguais para todos os alunos, administrados segundo procedimentos estandardizados, fora do ambiente normal da sala de aula e realizados obrigatoriamente por todos os estudantes.
5. As suas funções principais são a certificação dos saberes adquiridos pelos alunos, o controlo do desenvolvimento e cumprimento do currículo, a selecção dos alunos que pretendem prosseguir estudos após o ensino secundário e a avaliação do sistema educativo.
6. Os seus conteúdos, os critérios de correcção e os resultados são tornados públicos.
7. Têm uma ponderação de 30% para efeitos da certificação dos alunos no ensino secundário ou no ensino básico; ou seja, para aqueles efeitos, a avaliação interna, da responsabilidade das escolas e dos professores, tem um peso de 70%.
8. Têm uma ponderação de 50% para efeitos da candidatura ao ensino superior por parte dos alunos do ensino secundário.
9. As provas são classificadas numa escala de 0 a 20 no ensino secundário e de 1 a 5 no ensino básico” (p. 280).

Até ao ano de 2012 foi realizado no final do primeiro ciclo uma prova de aferição de conhecimentos sem qualquer efeito na avaliação. A partir de 2013 a prova passou a ter um peso na avaliação, situação que para além de Portugal, apenas se verifica na Bélgica Francófona e nos EUA (CNE, 2016, p. 28). Esta medida veio colocar de forma ainda mais evidente a importância conferida a estes momentos de avaliação pelo Ministro da Educação da altura.

Já nos restantes anos do ensino básico e secundário os exames estão organizados por diferentes cursos e é amplo o espectro de disciplinas que podem ser objeto de exame nacional. Mas é no ensino secundário que as provas nacionais ganham maior relevância, pois desde 1996 que estas também servem de provas de acesso ao ensino superior (Alves, 2014, p. 177). Para este autor, “a classificação de exame assume um peso e um impacto provavelmente excessivo. Desde logo porque se exige a classificação de 10 valores nos exames considerados específicos para o acesso; e depois porque a classificação de exame acaba por valer 50% na ponderação da nota de acesso, o que acaba por sobrevalorizar estes resultados” (idem).

Tendo em conta a centralidade conferida aos exames nacionais neste ciclo terminal de estudos, “é muito provável que os saberes dos alunos do ensino secundário estejam bastante limitados pelo que sai nas provas de exame” (Fernandes, 2008, p. 290)”, contribuindo para o chamado efeito *backwash* dos exames, tema ainda pouco estudado no panorama nacional (idem).

De facto, nas políticas educativas contemporâneas os exames e testes estandardizados assumem uma grande centralidade. Entre 2005 e 2009 a avaliação “foi assumida como pedra angular no desenho e implementação das políticas educativas” do governo socialista que então governava (Abrantes, 2010, p. 32). Este governo foi responsável, entre outras medidas, pela implementação de exames nacionais no 4º ano do ensino básico, como referido anteriormente. Com a queda do governo e com a tomada de posse do XXI Governo Constitucional de Portugal, o Ministro da Educação e o seu executivo, têm trazido para a ordem do dia intensos debates sobre as principais modalidades de avaliação nacional que atualmente vigoram no país: os exames nacionais e as provas de aferição. Uma das principais medidas tomadas por este executivo foi a abolição dos exames nacionais no 4º e 6º ano de escolaridade, tendo sido estas provas substituídas pelas chamadas provas de aferição (que não têm influência na classificação final dos alunos) nos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade.

Quadro 1. Síntese das principais medidas políticas tomadas em relação aos exames nacionais no período compreendido entre 1968-2016

Governo em funções	Ministro da Educação	Principais medidas tomadas em relação aos exames nacionais
Estado Novo (período final)	José Hermano Saraiva (último)	<ul style="list-style-type: none"> * Exame no final de 4 anos de escolaridade; * Exame de acesso ao liceu e/ou escola técnica; * Exame no final do 2º ano de liceu, no final do 5º ano e no final do 7º ano; * Exame de acesso ao ensino superior para os candidatos que não obtivessem a classificação de 14 valores que permitia dispensa.
Governo Provisório (1974-1976)	Rui Grácio	* Extinção dos exames nacionais.
XIII Governo Constitucional	Eduardo Marçal Grilo	* Juntamente com a avaliação formativa, ressurgiu a avaliação sumativa externa, ou os exames nacionais, e é criada a avaliação aferida. Assim, os exames nacionais começam em 1993/94, no ensino secundário, primeiro no 10º ano e em 1995/1996 no 11º e 12º ano de escolaridade.
XV Governo Constitucional	David Justino	* Em 2004/05 são introduzidos os exames nacionais no ensino básico (9º ano) a Português e a Matemática;
XIX Governo Constitucional	Nuno Crato	<ul style="list-style-type: none"> * Introdução em 2012 de exames nacionais no 6º ano de escolaridade a Português e a Matemática; * Introdução em 2013 de exames nacionais no 4º ano a Português e a Matemática; * Introdução de realização obrigatória de testes de inglês (Cambridge) para os alunos do 9º ano com peso na classificação final;

XXI Governo Constitucional	Tiago Brandão Rodrigues	* Em 2016 decretou-se o fim dos exames nacionais a Português e a Matemática do 4º e 6º ano de escolaridade; * Revogação da realização dos testes de inglês (Cambridge);
----------------------------	-------------------------	--

Fonte: Este quadro foi realizado com base em Despachos e Decretos-Lei referentes ao período em análise e nos seguintes trabalhos: CNE (2016); Alves (2008); Lima et al. (2006).

Neste contexto, é possível adivinhar que a utilização dos exames nacionais, como forma privilegiada de aferir o que os alunos sabem ou não, está longe de gerar consensos e muitos são aqueles que se manifestam contra e a favor esta prática de avaliação. Na esteira de Fernandes (2008), esta forma de apreciação dos saberes dos alunos, poderá apresentar limitações, sendo que “as avaliações internas podem ser mais ricas e podem proporcionar informações mais detalhadas e precisas acerca dos saberes dos alunos” (p. 276). De acordo com este autor, estas formas de avaliação “não são normalmente utilizadas devido a dificuldades tais como a complexidade (a impossibilidade?) de sintetizar a diversidade de processos de aprendizagem que ocorrem nas salas de aula ou as questões relativas à consistência e à validade” (Fernandes, 2008, pp. 276-277). Para sustentar esta afirmação o autor socorre-se da investigação empírica de Black e Wiliam (2006) para evidenciar o elevado número de exames mal classificados, levantando sérias dúvidas quanto à fiabilidade da sua avaliação. De acordo com este autor, em 2005, após a realização dos exames nacionais de conclusão do ensino secundário em Portugal, alguns milhares de alunos utilizaram o direito de pedir a reavaliação de 9.890 provas de exame, tendo-se verificado uma subida nas respetivas classificações em 66% destas provas. Este dado faz-nos estar conscientes das limitações que os exames nacionais apresentam na aferição dos saberes dos alunos, no entanto proporcionam informações que não devemos desprezar” (Fernandes, 2008, p. 277).

Como forma de sintetizar os argumentos utilizados contra e a favor da realização das provas nacionais referidos na literatura especializada, Alves (2014) identificou no seu trabalho os seguintes argumentos:

Quadro 2. Síntese dos argumentos utilizados contra e a favor da realização dos exames nacionais

Argumentos favoráveis aos exames nacionais	Argumentos críticos aos exames nacionais
A medida rigorosa é impossível;	Os exames são elementos estranhos ao processo educativo;
Validade limitada mas real;	Os exames são fator de ansiedade e stress;
Os exames são um bom instrumento para criar resistência para a vida;	Os exames são um instrumento ao serviço da consagração da desigualdade e da injustiça;
Os exames permitem aos alunos situarem-se por relação aos outros;	O fracasso gera fracasso (e o êxito gera êxito);
Os exames proporcionam um esforço de síntese e integração de conhecimentos;	Os exames introduzem ruturas entre o ensinado, o aprendido e o examinado;
Os exames aferem a qualidade do trabalho das escolas e dos professores;	Os exames geram desacordo entre os classificadores e os seus resultados não são por isso fiáveis;
Os exames proporcionam um feedback para o professor;	As classificações atribuídas pelo mesmo classificador à mesma prova variam em função das circunstâncias;
Os exames fixam o essencial que é preciso ensinar e aprender, aumentam a pressão sobre alunos e professores, criam a montante ambientes de exigência que melhoram os desempenhos dos intervenientes (professores, alunos, escola).	As classificações são afetadas pelo efeito de halo;
	A ordem de correção influencia os resultados;
	Os exames, muitas vezes, não são válidos;
	Os exames são um instrumento de imobilismo social;
	Os exames são instrumentos de avaliação “pobres”;
	Os professores julgam melhor os seus alunos do que instrumentos externos ao processo de ensino-aprendizagem;
	Os exames sobredeterminam e empobrecem o currículo;

Fonte: Tabela realizada com o recurso ao trabalho de Alves (2014).

Face a estes argumentos críticos e a favor, nós preferimos, tal como Alves (2014), situarmo-nos numa posição intermédia (p. 177). Do nosso ponto de vista, a avaliação do desempenho dos alunos deve contemplar a avaliação formativa e sumativa, utilizando diversas fontes e métodos para aferir com maior rigor e clareza o que de facto os alunos sabem e são capazes de fazer. A triangulação de diversos momentos avaliativos ao longo de todo o ano letivo (e não apenas no final, como é o caso dos exames nacionais), poderá representar a forma mais justa e equitativa de avaliação das aprendizagens dos alunos. Os exames nacionais deveriam ser assim entendidos como mais um instrumento,

mais um método, retirando-lhes a excessiva valorização que está na origem de momentos de enorme tensão, stress e ansiedade para todos os alunos e suas famílias, bem como para os estabelecimentos de ensino que frequentam.

2.6. Lógicas de quase-mercado e competitividade: os *rankings* escolares

As políticas do sucesso quantificável há muito que ganhavam terreno no contexto nacional e internacional quando, a partir do início deste século, a lógica da numerologia em educação atingiu aquele que é considerado o expoente máximo do sucesso medido por notas: a publicação dos primeiros *rankings*.

O uso de *rankings* na administração pública teve a sua origem por volta da década de 80, no Reino Unido, com base em motivações económicas e preocupações com a eficácia e eficiência na gestão das regiões e unidades de saúde (Pereira et al., 2011, p. 3294). Mais tarde, esta lógica acabaria por atingir outros sectores públicos, como foi o caso do sector da educação, motivado pela preocupação com a qualidade das escolas.

Segundo Pereira et al. (2011), a utilização de *rankings* escolares “permitiria uma melhor prestação de contas e um acréscimo na autonomia escolar, nomeadamente a partir de um *feedback* indutor de mudanças organizacionais. Ao mesmo tempo, promoveria escolhas informadas das famílias relativamente às escolas a frequentar (Afonso, 2009)” (p. 3294). A escola terá, então, de “dar conta do que faz, da maneira como o faz e do modo como está a atingir ou a deixar de atingir os objetivos que lhe são fixados” (Dias & Melão, 2009, p. 195).

Para Afonso (2009), “a *avaliação estandardizada criterial* com publicitação de resultados tornou-se inicialmente um instrumento importante para a implementação da agenda educacional da *nova direita*, e continuou a sê-lo para governos de outras orientações político-ideológicas” (p. 19).

A avaliação das instituições escolares é um tema atual e pertinente, pois “a crescente autonomia das organizações escolares, a existência de alternativas e os maiores graus de exigência por parte dos alunos, de pais e da sociedade em geral, têm vindo a contribuir decisivamente para a emergência do ensino enquanto sector prioritário para aplicação dos instrumentos, metodologias e práticas que visam a qualidade” (Coelho et. al., 2008, p. 58).

Em Portugal, entre 2001 e 2003, os resultados dos alunos nos respetivos exames nacionais do 12º ano, disponibilizados pelo Ministério da Educação, passariam a ser utilizados para a elaboração das listas de *rankings* escolares. Se na base destas listas estão os resultados dos tão polémicos exames nacionais, as listas dos *rankings* de escola não poderiam ser mais controversas, pois estas baseiam-se em dados fornecidos pelo Ministério da Educação, mas são elaboradas pela comunicação social.

O jornal *Público* tem uma íntima ligação com o surgimento dos *rankings* escolares em Portugal, já que foi este órgão de comunicação social a estar na origem de todo este processo e que mais pressão colocou sobre o Ministério da Educação para a disponibilização dos dados dos exames nacionais (Santiago et al., 2004)⁷.

Após a receção dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, cada órgão de comunicação social realizará o tratamento de dados, o que “suscita desde logo algumas questões de cariz técnico – e até ético – já que cada órgão de comunicação, usando a sua fórmula particular de cálculo, dará origem a resultados diferentes” (Pereira et al., 2011, pp. 3294-3295).

Quando as listas de *rankings* são divulgadas, assiste-se a um enorme aparato mediático, sendo tema de abertura de noticiários de horário nobre de todas as estações televisivas. Contudo, não é apenas a televisão que concede a estes dados as luzes da ribalta, pois jornais de todo o país, de maior ou menor tiragem, dedicam páginas inteiras a este tema (e até suplementos exclusivos com análises mais detalhadas sobre o tema, entrevistas aos diretores de escolas melhores e piores classificadas, entre tantas outras curiosidades). Durante cerca de dois dias (normalmente as listas de *rankings* são lançadas ao domingo de manhã e a sua análise estende-se até segunda-feira), debate-se intensamente na comunicação social, não apenas os resultados dos alunos, mas a responsabilidade de cada escola na promoção do sucesso escolar dos seus estudantes, verificando-se se estas tiveram maior ou menor êxito, apenas pela análise do lugar que ocupam nas referidas tabelas. Esta é uma visão extremamente reducionista do processo de avaliação de escolas, pois:

“Avaliar escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas numa determinada sociedade: a sua

⁷ Com efeito, a decisão de disponibilização dos dados sobre os exames nacionais pelo Ministério da Educação «surge após a tomada de posse do ministro Júlio Pedrosa e a deliberação da Comissão de Acesso aos Documentos Administrativos (CADA). Este parecer surgiu de uma queixa apresentada pelo Jornal *Público*, tendo a CADA deliberado em Julho de 2001 que “o acesso aos documentos administrativos de carácter não nominativo constitui um direito fundamental de todos os cidadãos (CADA, 2001)”» (Matos et al., 2006, p. 5).

heteronomia, as suas competentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnologia. Por outro lado, é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores e imprescindível de cada escola” (Santos Guerra, 2002, p. 11).

Embora as listas de *rankings* não sejam um instrumento oficial de avaliação do desempenho das escolas, a verdade é que este tipo de mecanismos foi introduzido, segundo Neto-Mendes, Costa e Ventura (2003) mais por “uma reivindicação em nome da necessidade de prestação de contas e transparência” (p. 1), pois os *rankings*⁸ têm mesmo a capacidade de induzir “efeitos de mercado (quando está em causa a comparação e a eventual procura diferenciada entre escolas públicas e privadas), e efeitos de quase-mercado (quando a comparação e a procura diferenciada se efetuam entre escolas públicas)” (Afonso, 2009, p. 21).

Em Portugal, tal como no resto da Europa e Estados Unidos:

“A lógica do mercado trouxe um conjunto de novos valores associados à escola e às intencionalidades desta: competitividade, prestação de contas, eficiência, excelência, clientes, qualidade, equidade e indicadores de maior ou menor performance. Estes novos discursos educativos coexistem nalguma tensão com os valores da igualdade de oportunidades, da justiça social e da democratização do ensino” (Pereira et al., 2011, pp. 3297-3298).

De facto, se analisarmos a forma como os *rankings* de escola são elaborados, facilmente identificamos que estes em nada têm em conta a origem socioeconómica dos alunos, se estes frequentam escolas públicas ou privadas, ou, até mesmo, a distinção entre cursos tecnológicos e cursos gerais (Santiago et al., 2004), fatores que de acordo com a literatura especializada, são determinantes para explicar o percurso escolar dos estudantes (Pereira et al., 2011, p. 3296).

O único dado que é tido em conta para a constituição das referidas listas é apenas a métrica dos resultados obtidos nos exames nacionais, que serve como indicador de qualidade e eficácia das escolas (Pereira et al., 2011, p. 3296), procurando-se muitas vezes comparar o que não é de todo comparável.

Se considerarmos as escolas como “organizações sociais complexas” (Afonso, 2003; Santos Guerra, 2002; Sá, 2009) “a sua avaliação institucional (ou qualquer outro tipo de avaliação) não pode ser reduzida a uns quantos procedimentos técnicos, ainda

⁸ Como esclarece Resende (2006), por *rankings* “entende-se uma técnica estabelecida para divulgar uma lista ordenada de organizações em termos do seu desempenho” (p. 142). No caso das escolas, os *rankings* “são elaborados tendo como base dados em bruto, isto é, a percentagem de alunos que obtêm classificação positiva/passam nos exames num determinado nível escolar. Em Portugal, os *rankings* são feitos a partir de resultados das classificações dos alunos nos exames do décimo segundo ano [...]” (Martins, 2012, p. 261, nota de rodapé).

que sofisticados, orientados por obsessões métricas, por mais imperativas que estas se apresentem” (Sá, 2009, p. 90). Por outras palavras, não é aceitável comparar desempenhos (de alunos, de escolas, de professores e de líderes) sem contextualizar formação escolar e cultural das famílias dos alunos, instalações e equipamentos escolares, especificidades da comunidade, dinâmicas de desenvolvimento nacional e local. Vai nesta linha o pensamento de Luíza Cortesão e da sua equipa de colaboradores (2007) ao considerarem que “a comparação descontextualizada entre escolas através de critérios homogeneamente aplicados é uma prática injusta e cientificamente criticável” (p. 194), devendo-se “pôr em causa leituras simplistas que façam coincidir os bons resultados dos alunos em exames com os ‘bons’ professores e as ‘boas’ escolas, e vice-versa” (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003). Quanto mais não seja, porque é necessário ter em conta que nunca será de mais “evidenciar a complexidade e a ambiguidade que está sempre presente nos trabalhos que se desenvolvem em educação” (Cortesão, 2007, p. 194).

No entanto e, tal como refere Pereira *et al.* (2011) “este trabalho, por seu turno, não visa promover a aceitação acrítica dos *rankings* enquanto instrumento de classificação das escolas nem promover um discurso de crítica exacerbada anti-*rankings*” (p. 3297).

2.7. Os efeitos dos *rankings* escolares: a pressão nas escolas, na ação pedagógica dos professores e a “mercantilização” dos alunos

Num contexto marcado pela “interdependência competitiva” (Van Zanten, 2006), a obsessão por valorizar apenas o que poderia ser mensurável ou contábil colocou os resultados escolares, principalmente aqueles que são aferidos a partir dos exames nacionais, como a maior preocupação da escola. Quando a qualidade (ou a falta dela) da própria escola é conotada com estes resultados, esta tenderá a concentrar todas as suas atenções e esforços “nesses momentos de (in) verdade” (Sá, 2009, p. 99). De acordo com Sá (2009), os exames nacionais,

«Além de efectuarem uma “usurpação do currículo”, como afirma Dias Sobrinho (2000, p. 97), “acabam lançando uma visão embaçada sobre o ensino e a aprendizagem e empobrecem os objetivos curriculares a fim de poderem medi-los”, desta forma contribuindo para mais uma das muitas formas de desqualificação da *qualidade* que supostamente perseguem» (p. 99).

Assim, também as escolas começaram a sofrer pressões para que a sua qualidade, eficácia e eficiência fosse alvo de avaliação, justificada pela: descentralização, a autonomia e a prestação e contas; a necessidade de informar o consumidor para a realização de escolhas informadas; a centralidade do estabelecimento de ensino (*efeito-estabelecimento*); produtividade das escolas *versus* elevado investimento público; a incapacidade da escola em promover o sucesso de todos os alunos; a avaliação como estratégia de marketing; o (suposto) desfasamento entre o mercado de trabalho e o ensino das escolas; a “crise” da escola pública; a defesa de uma avaliação mais completa (em relação aos *rankings* de escola); as pressões avaliativas internacionais; a defesa da avaliação como «factor de melhoria e como condição para o desenvolvimento de “comunidades profissionais”» (Sá, 2009, p. 91).

Estas situações nada mais são do que a adaptação do sistema educativo às lógicas de quase-mercado educacional onde a competição é a palavra de ordem, competição esta que “permite a sobrevivência de algumas escolas ou mesmo o triunfo de umas sobre as outras” (Martins, 2011, p. 95).

Os *rankings* de escola (também, mas não só) apenas exacerbam essa competitividade, induzindo “processos de ensino-aprendizagem *rotinizados, mecanizados* e orientados para garantir a *produtividade* dos alunos” contribuindo “para a emergência de processos de *selecção social e académica* dos alunos e de concorrência entre escolas” (Martins, 2012, p. 260).

Segundo, Melo (2007) os exames e os *rankings* são sentidos pelos docentes como uma pressão para “trabalharem ao longo do ano exclusivamente em função de um resultado final que será objecto de avaliação pública” e, desta forma, “têm de ser eficientes e garantir a máxima produtividade dos seus alunos” (p. 90).

De acordo com Gewirtz, Ball e Bowe (1995), as escolas, de um modo geral, sentem necessidade de se tornarem mais atrativas aos consumidores, preocupando-se com as “mensagens” que passam para o público em geral, de modo a criar uma imagem apelativa para os pais dos seus alunos, que serão os seus principais clientes (p. 126).

Independentemente do lugar que possam ocupar nas listas de *ranking*, as escolas tenderão a “fazer o charme” (Martins, 2012) que puderem para conquistar mais e melhores clientes, numa “estratégia de fabricação de gestão da impressão” (Ball, 2002, p. 16), onde “a autenticidade corre o perigo de ser inteiramente substituída pela plasticidade” (idem).

Porém, na ótica de Van Zanten (2006), são as escolas pior classificadas nas referidas listas “que procuram, através de estratégias de promoção da escola e de gestão

da impressão, neutralizar essa posição”, por exemplo através de “publicações promocionais, eventos escolares, ‘produções’ escolares, noites abertas, semanas abertas, páginas da internet e a cobertura de acontecimentos pela imprensa local” (Ball, 2002). As escolas tenderão agora a adotar estratégias de *marketing*, para se tornarem “mais visíveis no mercado local” (Van Zanten, 2006, p. 201) e consequentemente para atrair os “melhores” alunos (idem). Este processo que Martins (2012) descreve como o de “arrebatar as melhores cabeças”, poderá levar a cabo formas de exclusão, já que se considerarmos que “a qualidade do *produto final* depende também da possibilidade de se selecionarem as melhores *matérias-primas*, as escolas poderão sentir-se tentadas, senão mesmo obrigadas, a selecionar criteriosamente as suas *entradas*” (Sá, 2009, p. 99).

Os professores pressionados por esta lógica competitiva que premeia os capazes e exclui os menos aptos tenderão “cada vez menos a trabalhar com as crianças, para passar a trabalhar as crianças para que estas brilhem nos testes” (Sá, 2009, p. 104). Este *teach to the test* (Ball, 1993, p. 107), ou efeito *backwash* (Fernandes, 2008), “induzirá, entre outras consequências, a secundarização das aprendizagens mais dificilmente mensuráveis como, por exemplo, a educação para a democracia e para a participação, o desenvolvimento do espírito crítico, desenvolvimento global da personalidade” (Sá, 2009, p. 99).

Afonso (2009) refere mesmo que “a preocupação das escolas pelo seu lugar nos *rankings* pressiona e reconfigura as funções quotidianas dos professores, não sendo por acaso que a avaliação e desempenho destes últimos também tende a estar associada aos resultados e performances dos estudantes” (p. 21).

Os exigentes processos de promoção do sucesso educativo darão então lugar “a vistosas encenações de fabricação dos resultados” onde “mais importante do que a autenticidade, parece ser a plasticidade, ou seja, a capacidade de ajustamento às demandas do momento, o que implica, desde logo, ‘reformular’ o próprio professor” (Sá, 2009, p. 104).

Face a esta realidade, a escola apresenta cada vez mais semelhanças com a imagem organizacional da escola como *empresa educativa*, de tipo *mecanicista/taylorista* (Morgan, 1996), já que a organização do trabalho e das pessoas se torna cada vez mais mecanizado, esperando-se dos trabalhadores que sejam confiáveis, previsíveis e eficientes como robôs (Morgan, 1996, p. 35), como tivemos oportunidade de verificar anteriormente (cf. Capítulo 2 ponto 2.3 do nosso trabalho).

Na esteira de Hill (2003), “os professores são os mais perigosos dos trabalhadores porque eles têm um papel especial na formação, no desenvolvimento e na

força da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho” (p. 27) que fornece “aos estudantes técnicas, competências, habilidades, conhecimentos e atitudes e qualidades pessoais que *podem ser expressas e utilizadas no processo de trabalho capitalista*” (Hill, 2003, p. 27).

Contudo, as pressões competitivas e a crescente necessidade da obtenção de bons resultados nas avaliações externas das escolas estenderam-se também aos alunos, naquilo a que Ball (2005) refere como o processo de “mercantilização do aluno”. A este propósito este autor afirma:

“Com efeito, as escolas entram em competição para recrutar os alunos mais aptos a contribuir para o ‘aperfeiçoamento’ e para o ‘desempenho’, mais fáceis e mais baratos de ensinar e capazes de contribuir para atrair outros alunos como eles. [...] Nesta economia, algumas crianças têm um valor elevado, ou seja, ‘acrescentam valor’ e são muito procuradas; outras, porém, têm baixo valor, isto é, ‘acrescentam valor negativo’.” (Ball, 2005, p. 15).

Ainda a propósito deste aspeto, Whitty e Power (1997) referem que a clientela “menos desejável” passam a ser os alunos que têm maiores dificuldades como é o caso dos que têm “necessidades educativas especiais, especialmente dificuldades emocionais e comportamentais, bem como crianças oriundas da classe operária e rapazes” (p. 226). Tal situação apenas seria invertida, de acordo com estes autores, se estes estudantes “tivessem também alguns dos atributos desejáveis” (Whitty & Power, 1997, p. 226).

Assim emergem nestas lógicas competitivas preocupantes processos de desigualdades sociais e discriminação, pois as escolas procuram atrair para as suas instalações os alunos mais capazes, a fim de tornar a vida mais fácil para elas próprias e assegurar bons resultados e desempenhos (Ball, 1995, p. 204).

2.8. O fenómeno do “comparativismo globalizador”

Esta realidade também se coloca, com as devidas especificidades, no contexto internacional, pois vivemos uma época de “comparativismo globalizador” (Cussó & D’Amico, 2005), “caraterizada pela centralidade do papel dos peritos e pela produção de indicadores voltados para mensurar resultados dos sistemas educativos de diferentes países (com particular incidência nos resultados académicos dos estudantes)” (Afonso, 2009, p. 24). Os resultados académicos dos alunos, são utilizados como indicadores muitas vezes utilizados como “pretexto para justificar decisões políticas e influenciar as agendas para a educação” (idem).

Tentaremos analisar neste ponto, a questão das avaliações internacionais comparadas relativas ao desempenho escolar dos alunos.

Na chamada “agenda globalmente estruturada para a educação” (Dale, 2004, p. 441), os processos que determinam o conteúdo da educação resultam da atuação das “políticas educativas”, sobretudo na determinação das funções a desempenhar e dos recursos a utilizar. Porém, este sistema educativo é parte integrante de um “quadro nacional regulador mais amplo”, “moldado e delimitado por forças supranacionais, assim como por forças político-económicas nacionais” (idem). Desta forma, a globalização, através de vias indiretas, “tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais”, através sobretudo da “influência sobre o estado e sobre o modo de regulação” (ibidem).

De acordo com Afonso (2013), é “certo que, sobretudo, no caso dos países periféricos e semiperiféricos no contexto mundial, há muito tempo as organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e a OCDE, entre outras, interferem (direta ou indiretamente) nas agendas educativas nacionais” (p. 273).

Dale (2008) defende que «a construção da “Europa” como entidade é um objetivo dos esforços levados a cabo para a construção de uma política de educação europeia especialmente importante pelos seus feitos nas políticas educativas dos Estados Membros» (p. 13). Daí que os *benchmarks*⁹ de desempenho (ou “boas práticas”) possam ser “usados internacionalmente para estabelecer limites prescritivos/exclusivos para a acção dos Estados Membros e que os *benchmarks*, enquanto *ferramentas políticas*, podem ser usados para alinhar supranacionalmente as suas políticas” (Dale, 2008, p. 26).

Desde os anos 90 que a OCDE representa uma forte influência no campo educacional, tendo contribuído para o surgimento de uma nova fase do *Estado-avaliador* (Afonso, 2013), onde “várias dezenas de Estados, independentemente das suas orientações político-ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional” (Afonso, 2013, p. 274). Exemplos do que acabamos de afirmar é o trabalho desenvolvido pela OCDE através dos seus relatórios *Education at a Glance* e os programas *PISA* (*Programme for International Student*

⁹ Segundo Dale (2008), «a tradução mais próxima que há para este conceito é a de níveis de referência» (p. 29).

*Assessment*¹⁰). Este último é considerado um dos principais meios de ação desta nova política global de avaliação comparada, sendo um importante “instrumento de regulação baseado no conhecimento” (Carvalho, 2011, pp. 11 e 15) e de legitimação da ação governativa: “O PISA é, por isso, um programa com dimensões e implicações complexas e diversas, que merece uma análise cuidada e aprofundada, como mostram, entre nós, muitas das recentes produções académicas (cf., entre outros, Barroso; Afonso, 2011; Carvalho, 2011; CNE, 2010; Costa, 2011)” (Afonso, 2013, p. 275).

Este tipo de mecanismo de avaliação internacional reúne um grande prestígio e é conotado com uma enorme importância, sobretudo em países periféricos e semiperiféricos da Europa, que aspiram alcançar “objetivos de modernização, seduzidos por ímpetos de progresso (ou de desenvolvimento) conectáveis com agendas educacionais de países capitalistas centrais ou altamente desenvolvidos (ainda que estas agendas pareçam neutras ou benévolas por serem vinculadas por organizações internacionais prestigiadas como a OCDE)” (Afonso, 2013, p. 276). A centralidade que é conferida a este tipo de avaliações, dos quais o PISA é o exemplo mais popular, acontece sobretudo pelo facto de se defender internacionalmente “lógicas de uniformização e estandardização cultural e científica” (Afonso, 2013, p. 276). Porém, “olhar a educação, pelo prisma do PISA, implica subordinar a formulação das políticas educativas a lógicas de decisão que integram, como componente credibilizadora, os exemplos internacionalmente difundidos” (Afonso & Costa, 2009, p. 57), dominados sobretudo pelos “interesses do capitalismo, cujos pilares estruturantes assentam na desigualdade” (Afonso, 2013, p. 276).

O PISA reúne discursos que se poderão posicionar a favor deste tipo de estratégia, pois este: “consolida o conhecimento detido pelos governos, através de informação oriunda das ferramentas de avaliação nacionais”, atuando como um “alarme” e permitindo aos atores “(re)colocar os problemas nas agendas políticas”. Este programa pode também ser entendido como um “despertador de consciências”, pois reforça a necessidade de decisões urgentes, seguindo determinadas linhas de ação, que como são baseadas em afirmações proferidas internacionalmente parecem “incontestáveis e incontestadas” (Afonso & Costa, 2009, p. 58).

¹⁰ O PISA foi, de acordo com Antunes e Sá (2010), “desenvolvido pela OCDE a partir de 2000 para medir as competências dos jovens de 15 anos; não se pretende avaliar aquisições escolares, mas os desempenhos ante tarefas, definidos aqueles pelos técnicos da OCDE como expressão de competências importantes. As primeiras avaliações PISA, em 2000, envolveram uma amostra de jovens de 15 anos de 32 países (28 Estados-membros da OCDE, bem como a Rússia, Lituânia, Brasil e Liechtenstein) e incidiram maioritariamente sobre o domínio da leitura e compreensão da escrita” (p. 469).

Todavia, tal como acautela Fernandes (2008), é preciso ter em consideração as limitações que este tipo de avaliações internacionais pode acarretar consigo pois, apesar da qualidade deste tipo de estudos ter vindo a evoluir positivamente nas últimas décadas, continuam a existir problemas, tais como:

- “a) a dificuldade de conceber uma metodologia que permita avaliar adequadamente resultados provenientes de uma grande diversidade de currículos e contextos;
- b) a dificuldade em garantir a equivalência das populações e das amostras de estudantes que se pretendem comparar;
- c) a dificuldade em garantir que a tradução dos testes e dos outros instrumentos utilizados tenha o mesmo significado em todos os países participantes;
- d) a dificuldade em garantir que os assuntos a que se referem os itens dos testes tenham o mesmo tipo de relevância curricular nos diferentes países;
- e) a dificuldade em garantir que todos os países seguem exactamente os mesmos procedimentos metodológicos definidos pelas coordenações dos estudos no que se refere à identificação da população, à selecção das amostras, à administração e correcção dos testes ou à tradução;
- e f) a dificuldade inerente à natureza restritiva da modelação e análise dos dados, à sua interpretação e à ausência de uma dimensão longitudinal” (p. 283).

É importante estar consciente das limitações deste tipo de avaliações externas “na determinação dos saberes dos alunos e o papel que as avaliações internas deveriam desempenhar nesse processo”, mas não podemos “deixar de reconhecer a qualidade de muitos dos seus procedimentos e o impacte positivo que eventualmente poderão ter no desenvolvimento das políticas educativas dos diferentes países” (Fernandes, 2008, p. 283).

Todavia para Fernandes (2008), a melhor maneira de “caracterizar de forma mais abrangente e profunda o que os alunos realmente sabem e são capazes de fazer” é principalmente através da “valorização da avaliação que se faz dentro das salas de aula” (Fernandes, 2008, p. 289).

3. A complexa construção do sucesso académico dos alunos

A complexa construção do sucesso académico dos alunos

3.1. Notas introdutórias

Neste capítulo pretendemos abordar diferentes pontos que se interligam na conceção do sucesso académico dos alunos como uma construção complexa. Desde logo a definição de (in)sucesso académico é um conceito pluridimensional que precisa de ser analisado à luz de diferentes perspetivas. Para que os alunos consigam alcançar o sucesso académico as escolas públicas portuguesas organizam e oferecem apoios educativos. No entanto, as estratégias educativas familiares, com o principal intuito de ajudar os seus filhos a alcançar bons resultados, poderão passar pela adesão (ou não) a este tipo de apoio oferecido dentro das escolas, mas também pela defesa da liberdade de escolha do estabelecimento de ensino. Como teremos a oportunidade de verificar, aqueles que creem na escola pública como uma organização que se encontra em “crise”, defendem como melhor alternativa o ensino privado, sendo que no seio desta questão se encontra a crença de que o estabelecimento de ensino ocupa um lugar central na promoção do sucesso académico dos alunos. Sucesso académico este que poderá ser valorizado pelos estabelecimentos de ensino através da meritocracia e da distinção dos percursos de excelência dos seus estudantes.

3.2. Definição pluridimensional de (in)sucesso académico

Alcançar o tão almejado sucesso académico tornou-se preocupação central de escolas, professores, estudantes e suas famílias.

Como pudemos verificar anteriormente, é conferido ao sucesso académico central importância, quer nas agendas educativas nacionais, quer nas agendas além-fronteiras. Porém, a investigação não se tem debruçado em pormenor sobre este tema e poucos são os estudos que se conhecem especificamente sobre o sucesso académico em Portugal (Torres & Palhares, 2011; Quaresma, 2012; Veloso & Abrantes, 2013).

A forma recorrente de empregar o termo sucesso leva-nos à convicção de que existe uma aparente consensualidade em torno deste conceito. Todavia, a literatura mostra-nos que esta ideia não é mais do que uma falácia. Quando analisado e problematizado, o conceito de sucesso é extremamente complexo e a sua definição deve

ser entendida numa base pluridimensional. Silva (2003) problematiza esta questão interrogando-se sobre que variável deve ter mais peso na definição deste conceito:

“deve privilegiar-se, na «medida» do êxito [...] a «excelência académica» convencional, assente em saberes organizados em disciplinas, por sua vez hierarquizadas em «maiores» e «menores», e quase umbilicalmente ligada à ideia de seleção rigorosa segundo o mérito (...)? Ou deve preferir-se uma conceção larga de «arca de competências» a adquirir e de aprendizagens a realizar, nos vários domínios do conhecer, do fazer, do ser e do viver em comum [...]?” (p. 180).

O sucesso ou o insucesso académico são frequentemente definidos através de indicadores nacionais mensuráveis e os debates sobre esta temática intensificaram-se “sobretudo a partir da constatação dos altos níveis de retenção e dos fracos desempenhos dos alunos portugueses em provas nacionais ou internacionais, em comparação com os restantes países europeus” (Velo & Abrantes, 2013, p. 1). Contudo, definir sucesso ou insucesso escolar apenas a partir de uma lógica quantificável apresenta-se como uma solução reducionista, sendo esta uma definição unidimensional. Assim, importa, tal como nos dizem Velo e Abrantes (2013), «começar por “desconstruir” este conceito, nos termos em que tem sido utilizado nos discursos político e mediático» (p. 2). Para isso, «é fundamental analisar a relação entre a centralidade e os sentidos dominantes que assume o conceito de “sucesso” nas escolas (e nas sociedades) modernas, por um lado, e as dinâmicas de privatização, competição e exclusão geradas pelo capitalismo global, por outro» (Velo & Abrantes, 2013, p. 2). O sucesso, deveria passar a ser “equacionado num sentido mais lato, mais vasto e mais profundo – isto é, abrangendo as múltiplas dimensões do ser humano” (Quaresma, 2012, p. 44), valorizando o reconhecimento de múltiplas formas de excelência. O sucesso deve ser assim “avaliado não apenas em função dos resultados obtidos nos exames, mas também da capacidade de aplicação do conhecimento, do desenvolvimento de competências sociais e pessoais e ainda da motivação discente” (Quaresma, 2012, pp. 44-45). A definição de sucesso pode ainda ser associada à capacidade que o indivíduo possui de se vencer a si próprio (Quaresma, 2012, pp. 24).

Mas a questão do (in)sucesso escolar não pode, e não deve, ser analisada através apenas das capacidades cognitivas dos estudantes, pois nem sempre estes alunos alcançam os resultados esperados por motivos que podem ser justificados pelo seu *background* socioeconómico ou pela sua postura motivacional face à escola e ao ensino (Carvalho, 2012). Ainda de acordo com esta autora, para se ser um aluno de êxito “é preciso, entre outras coisas, que o aluno tenha consciência dos seus próprios processos mentais e do seu próprio grau de compreensão”, o que torna o papel da

aprendizagem fundamental na aquisição do rendimento escolar (Carvalho, 2012, p. 7). Também aos professores se pedem que criem situações que possam orientar, apoiar, estimular e encorajar a aprendizagem dos alunos (Carvalho, 2012, p. 9), sendo que a motivação é determinante para estimular a “capacidade de aprendizagem do aluno” (Carvalho, 2012, p. 14). Quanto mais os alunos se sentirem motivados, mais reconhecerão a utilidade do que estão a aprender (idem).

A partir da década de 80 do século passado, a preocupação em termos políticos, sociais e académicos centrou-se mais no insucesso escolar dos alunos.

Tal como a definição de sucesso escolar, também o conceito de insucesso é muito complexo e abrangente, não sendo possível defini-lo a partir de uma única dimensão (Marchesi & Gil, 2004; Oliveira, 2005). Pode considerar-se que um aluno tem insucesso escolar quando não atinge os resultados escolares que esperaria alcançar e não apenas quando as suas classificações são negativas ou não transita de ano (Fleming, 2005). Daí que para atenuar, prevenir ou solucionar este problema, são necessárias ações múltiplas e coordenadas “entre todos os setores envolvidos – equipes de professores, administrações educacionais, pais e instituições económicas e sociais – assumam suas responsabilidades e tomem decisões eficazes, coordenadas e duradouras” (Marchesi & Perez, 2004, p. 32).

No entanto, primeiramente há que conhecer e reconhecer as principais causas que poderão estar na conjuntura que leva ao insucesso escolar. Estas são diversas, sendo que se podem situar: ao nível da família de origem dos alunos (causas económicas e culturais - ‘défice familiar’); dos próprios alunos (motivação, capacidades e atitudes em relação à escola e às aprendizagens); do professor (competência científica, pedagógica e personalidade); da relação entre ambos (comunicação, métodos de ensino e avaliação) (Carvalho, 2012, p. 20); da sociedade e da escola (uniformização do currículo a pensar no ‘aluno médio’; de diferentes códigos linguísticos (Bernstein, 1975); a partir da teoria da reprodução cultural (Bourdieu & Passeron, 1974); e até mesmo do sistema de ensino (rede escolar; centralização; gestão das escolas; recursos...).

A discussão sobre as causas do insucesso escolar mobiliza várias teorias explicativas, como é o caso da Teoria Meritocrática, da Teoria Culturalista e da Teoria da Reprodução Cultural e Social, que a seguir analisaremos detalhadamente.

Na Teoria Meritocrática “não se relevam factores exteriores ao aluno para fundamentar o insucesso escolar, antes se analisa a sua matriz individual, atribuindo-se o insucesso a causas patológicas e psicológicas” (Ferreira, 2009, p. 15). A escola seria assim entendida “como um lugar neutro e onde eram criadas condições de acesso e

sucesso a todos os alunos, em igualdade de circunstâncias, sendo estes hierarquizados numa escala de valores de acordo com o seu coeficiente de inteligência (Q.I.), o qual se devia ao património genético do aluno” (Martins, 1993, p. 12).

A Teoria “do *handicap* sócio-cultural ou culturalista”, aparece no final da década de 60. O sucesso/insucesso é “explicado pela pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que os alunos dispõem à entrada na escola” (Ferreira, 2009, p. 15). De acordo com Martins (1993), nesta teoria “a imputação do insucesso ao meio familiar de proveniência do aluno, já que os pais, para além de “incultos”, transmitem a sua situação aos filhos, não lhes inculcando as aspirações e expectativas que lhes permitam na escola competir com os outros grupos sociais” (p. 12). Nesta teoria a escola é um lugar neutro e um instrumento de mobilidade, competindo ao indivíduo aproveitar as oportunidades que em igualdade de circunstâncias são colocadas à sua disposição (Martins, 1993, p. 12).

A Teoria da Reprodução Cultural e Social, contraria as perspectivas das teorias anteriores, pois “esta perspectiva explicará o insucesso escolar pela forma como a escola se estrutura, pelos conteúdos curriculares, pelo tipo de ensino, pelos processos de avaliação, sem omitir a origem social dos alunos e sem deixar de evidenciar as possíveis relações entre os diversos parâmetros da contextualização escolar com os possíveis contextos sociais dos alunos” (Ferreira, 2009, p. 16). Para Ferreira, “a teoria do *handicap* sociocultural permitiu desenvolver actividades de discriminação positiva em relação às crianças das classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas e deu origem às correntes de educação compensatória” (idem).

Deste modo, é necessária uma heterogeneidade de leituras sobre as várias dimensões do fenómeno para alcançar uma definição plural e mais justa do conceito de (in)sucesso escolar, problema que “merece uma atenção muito especial, porque é a expressão do muito que em matéria de educação há por fazer” (Galdón, 2004, p. 9). Sendo o fracasso escolar (ou insucesso escolar) um fenómeno complexo e global (Galdón, 2004), é preciso cada vez mais pensar sobre ele e aborda-lo com a consciência da sua complexidade, tentando ir à raiz dos problemas (idem). A raiz deste problema está sobretudo “no apoio firme e decidido à educação por parte de toda a sociedade e dos poderes públicos”, pois não “há melhor investimento do que o destinado à educação e, naturalmente, o que se destina a apoiar as escolas, os professores, os pais e os alunos que vivem um maior risco de fracasso escolar” (Galdón, 2004, p. 10). Para que não sejam condenados “à marginalização os que, por qualquer circunstância, não podem concluir com êxito e em tempo um ciclo educativo” (idem).

3.3. Os apoios educativos nas escolas públicas portuguesas

A preocupação com o sucesso académico e consequentemente com o insucesso escolar dos alunos tornou-se tema recorrente nas políticas educativas e nos discursos políticos de governos de diferentes países. Portugal não foi exceção e este tema ganhou especial relevância por volta dos anos 90 aquando da divulgação de estudos internacionais, como o TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*) e o PISA (*Programme for International Student Assessment*) que evidenciaram o fraco desempenho dos estudantes portugueses, colocando Portugal no grupo de países com piores resultados (Fialho, 2012).

De acordo com Neto-Mendes et al. (2007): “é interessante notar as medidas adotadas, nos últimos 20 anos, para “combater o insucesso escolar”, para “promover o sucesso educativo”, para “promover a educação para todos”, “para promover a escola inclusiva” (no âmbito daquilo a que podemos chamar “educação compensatória”): “PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo”; “PEPT – Programa Educação Para Todos”; “TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”; as medidas de contratualização através do “rendimento mínimo garantido”; “PIEF – Plano Integrado de Educação e Formação”; “CEF – Cursos de Educação e Formação”, entre outras, [...] (lembramos o programa “Eu não desisto – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar”, lançado pelo ministro David Justino, XV Governo Constitucional)” (p. 130). Aos programas identificados pelo autor poderíamos acrescentar o lançado em 2009 pelo Ministério da Educação (ME): o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE). Mantendo-se as taxas de retenção em Portugal acima da média europeia (OCDE, 2011), o Ministério da Educação implementou este programa “enquanto uma das estratégias pedagógicas alternativas para lidar com o insucesso escolar no ensino básico” (Barata et al., 2012, p. 4). Estas estratégias passariam pela: “inovação e reorganização pedagógica dos grupos internos de alunos e equipas docentes; a autonomia das escolas e da sua esfera organizacional; a melhoria das condições organizacionais escolares de ensino e aprendizagem; o ciclo de estudos como unidade de análise; o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação intra e inter-escolas, e a melhoria de resultados escolares sem quebra de exigência (DGIDC, 2010; Verdasca, 2010)” (Barata et al., 2012, p. 4). O programa é aplicado através de três tipologias de intervenção: a TurmaMais, a

Fénix ou a Híbrida¹¹. De acordo com Barata e os seus colaboradores (2012) “todas as tipologias exigem alterações na esfera organizacional e na autonomia da escola em relação ao ME, estando desta forma alinhadas com as recomendações da OCDE para a autonomização das escolas portuguesas como resposta ao insucesso escolar (OECD, 2007)” (p. 4).

De acordo com Fialho (2012), o Despacho n.º 100/2010, de 5 de Janeiro, apresenta como principal objetivo deste programa apoiar o desenvolvimento de projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, com a intenção de reduzir as taxas de retenção e de elevar o nível de sucesso dos alunos.

Torres e Palhares (2011) referem que “à medida que alguns países se lançaram no combate ao insucesso e ao abandono escolares, intensificaram-se, por outro lado, as exigências colocadas na produção da excelência académica, numa clara apologia do culto da meritocracia (McNamee & Miller Jr., 2004; Dench, 2006; Michaud, 2009; Duru Bellat, 2009; e Dubet, 2010) ” (p. 227).

A excelência académica tornou-se num tema recorrente nos discursos políticos sobre a educação (quer em Portugal, quer no resto da Europa), “assumindo uma importância crescente à medida que foi sendo associado a preocupações relacionadas com a qualidade, a competitividade, o mérito e a eficácia do sistema educativo” (Torres & Palhares, 2011, p. 226).

Se numa primeira fase o discurso oficial promovia a “escola para todos” na perspectiva de construir uma escola inclusiva, a partir de determinada altura tornou-se claro que a comparação de indicadores educativos obtidos através de baterias de testes construídos numa base transnacional (TIMSS, PISA) mudaria o foco do discurso e também das práticas nas escolas. O clima performativo que se instalou, traduzido na generalização da avaliação (de escolas e do desempenho docente, nomeadamente) e o aprofundamento da sua “externalização”, de que os exames nacionais podem ser vistos como expoente máximo, parece estar a transformar o papel que o apoio pedagógico tradicionalmente assumia nas escolas. Estará agora o apoio pedagógico declaradamente ao serviço da construção de uma certa ideia de excelência escolar, uma meta atingida com resultados concretos para que as escolas são empurradas pela pressão dos *rankings* e pela competição pela sobrevivência ditada pela escassez de alunos e pelas políticas educativas?

¹¹ Para saber mais sobre cada um destes projetos, por favor consulte o seguinte endereço: <http://www.turmamais.uevora.pt/pmse.php>. Consulta realizada em 18/10/2016.

Para alguns autores, as políticas organizacionais da escola podem contrariar a ideia fatalista da incapacidade da escola pública poder proporcionar sucesso educativo aos seus alunos, podendo a direção da escola definir e implementar políticas de forma a prestar apoios educativos aos alunos interessados/necessitados (Ribeiro & Bento, 2011, p. 105).

Conforme se pode ler na sua introdução, o Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de junho, aprova um sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, no qual sobressai um conjunto de dispositivos que visam contribuir “para o sucesso educativo dos alunos” e para a “qualidade do sistema educativo”. Uma das práticas inovadoras contemplada neste Despacho foi a implementação de programas de apoio pedagógico. Por apoio pedagógico entende-se “o conjunto das estratégias e actividades concebidas e realizadas na escola no âmbito curricular e extracurricular, incluindo aquelas que são desenvolvidas no seu exterior, que contribuam para que os alunos adquiram os conhecimentos e as competências e desenvolvam as capacidades, atitudes e valores consagrados nos currículos em vigor” (Capítulo II do Despacho nº 178/A/ME/93). Este Despacho “reorganiza o quadro normativo respeitante às actividades e medidas de apoio educativo, de forma a assegurar a sua eficiência”, que mais tarde dá origem ao Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro, aplicável aos alunos do Ensino Básico.

O Despacho nº 178/A/ME/93 define as modalidades e estratégias possíveis de adotar com os apoios pedagógicos:

- a) O ensino diferenciado, no interior da sala de aula, integrando o mesmo currículo;
- b) O grupo de nível de carácter temporário;
- c) Os diferentes modos de organização da gestão de espaços e tempos lectivos;
- d) Os currículos alternativos;
- e) As salas de estudo dirigido, visando a resolução de problemas de aprendizagem e o apoio à realização dos trabalhos escolares;
- f) Os programas específicos elaborados pelo professor da área disciplinar (2.º ciclo) ou da disciplina (3.º ciclo);
- g) Programas interdisciplinares (no 2.º e 3.º ciclos), propostos pelo coordenador dos directores de turma ou pelos directores de turma responsáveis pela orientação educativa e pelo apoio pedagógico dos alunos de cada ano de escolaridade;
- h) Os programas alternativos aprovados pelo conselho pedagógico ou pelo conselho de escola;
- i) Os programas de entreaajuda de alunos do mesmo ou de diferentes níveis de ensino;
- j) Os programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
- l) Os programas específicos de ocupação de tempos livres, incluindo os decorrentes da falta de professores, e de actividades de complemento curricular;
- m) Os programas de compensação e actualização no início do ano escolar, nomeadamente no início de um novo ciclo” (Capítulo III, ponto 8).

De acordo com Ferreira (2009¹²), a *pedagogia diferenciada* (alínea a) do Despacho n.º 178/A/ME/93) é organizada “a partir de um ou de vários elementos característicos de heterogeneidade dos alunos: diferenças cognitivas, sócio-culturais e/ou psicológicas” (p. 40). Para este autor, “é cruzando os dados obtidos deste diagnóstico inicial, enriquecendo-o e/ou ajustando-o com registos sistemáticos de observações respeitantes a atitudes, capacidades, destrezas, analisando/explorando os seus erros ao longo do percurso do aluno, que se poderão inventariar as dificuldades, identificar as possíveis causas e traçar programas de acção adaptados a cada indivíduo” (Ferreira, 2009, p. 40).

Para Perrenoud (2000), o “ensino diferenciado e a avaliação formativa”, induzem uma mudança de paradigma, com a passagem da individualização da ação pedagógica para a *individualização* dos percursos de formação” (p. 10).

Na alínea b) do Despacho n.º 178/A/ME/93, a constituição de “Grupo(s) de nível de carácter temporário”, é outra das modalidades sugeridas. No entanto esta medida é bastante discutível, não reunindo consensos entre a comunidade académica, pois de acordo com Pacheco e Zabalza (1995) “a constituição de grupos homogéneos de alunos, determinados pelos níveis de rendimento, suscita inúmeras interrogações”, nomeadamente: “não resolve a heterogeneidade dos ritmos de trabalho, de interesses, etc; tem efeitos pedagógicos e psicológicos negativos nos alunos e nos professores: auto-conceito, expectativas, motivação, etc.; - não conduz a uma diversificação dos métodos utilizados pelos professores; é uma forma de *darwinismo social*, procurando capacitar os menos capazes e tendo reflexos finais na quantidade e qualidade dos conhecimentos” (pp. 46-47).

Para Ferreira (2009), apesar dos possíveis constrangimentos que a adoção desta modalidade poderia causar para “o trabalho da equipa de elaboração de horários que teria de programar um horário coincidente (ano, disciplina e tempo lectivo) para os/as professores/as implicados/as nesta modalidade e forma de compensação dos professores implicados nesta modalidade”, seria uma estratégia que poderia “colher muitos dividendos em prol dos alunos (pois cada grupo terá “atacado” uma dificuldade específica e pontual) ” e também para a própria escola “pois se encetaria por um caminho de partilha, de prática concertada, de reflexão e planificação conjunta” (p. 42).

¹² O trabalho de Ferreira (2009) é citado recorrentemente ao longo deste capítulo, por se tratar do único trabalho que encontramos que retrata especificamente a questão dos apoios pedagógicos de uma forma completa e abrangente. Apesar de por vezes o autor ser demasiado prescritivo nas afirmações que realiza, o seu contributo foi bastante importante para a realização deste ponto do nosso trabalho.

As “aulas de compensação educativa ou aulas de apoio pedagógico acrescido (APA)” (Ferreira, 2009, p. 42), foram durante muito tempo entendidas como a “única medida de remediação/compensação/apoio” (idem). Ainda na esteira deste autor, embora a modalidade proposta (alínea e) do Despacho n.º 178/A/ME/93) restringisse a implementação desta medida num tempo/momento preciso (“no início do ano escolar, nomeadamente no início de um novo ciclo”), esta “continua a ser uma das modalidades a que frequentemente se recorre em qualquer altura do ano” (Ferreira, 2009, p. 42)¹³.

O principal objetivo do apoio pedagógico deveria ser o de “evitar ou atenuar a reprovação, fosse prevenindo suas dificuldades e fracasso, fosse acompanhando alunos autorizados a progredir na formação sem ter todos os conhecimentos requeridos” (Perrenoud, 2000, p. 35). Desta forma, o autor acreditava que se poderia “romper com a indiferença às diferenças, instaurando uma pedagogia que ainda não se chamava “diferenciada”, mas que se considerava como uma forma de discriminação positiva ou de educação compensatória” (Perrenoud, 2000, p. 35).

Todavia, as “aulas de compensação educativa ou aulas de apoio pedagógico acrescido (APA)”, têm sido alvo de críticas que Ferreira (2009) pretende contrariar. A partir da observação daquilo que tem sido a prática nas escolas o autor enumera várias sugestões para a melhoria da prática desta modalidade¹⁴, nomeadamente em termos de implementação da própria medida que só deve acontecer quando o aluno: “- Revela falta de bases do domínio cognitivo; - Tenha grande dificuldade em acompanhar determinada(s) rubrica(s) programática(s); - Deu um período prolongado de faltas, devidamente justificadas” (Ferreira, 2009, p. 42). Esta medida deverá ser sempre revestida de um caráter temporário embora possa ser “ministrada após o final das aulas, com vista à preparação dos alunos para exame (9.º ano) “ (Ferreira, 2009, p. 43), devendo:

- «- Contemplar prioritariamente (parece-nos devido à sua especificidade e ao elevado nível de insucesso) as disciplinas de Português, Matemática e Línguas Estrangeiras;
- Ser ministrada pelo professor titular da turma. Só em casos excepcionais (mau relacionamento notório entre o professor e o(s) aluno(s); indisponibilidade absoluta do professor; incompatibilidade dos horários do professor e do(s) aluno(s), será outro o professor responsável;
- Restringir-se ao menor número possível de disciplinas, no caso de um mesmo aluno;

¹³ É sobre esta medida em particular que incidirá o nosso estudo, tendo sido a partir deste conceito que organizamos a nossa investigação.

¹⁴ Ferreira (2009) ressalva o facto de que “esta modalidade não se destina a alunos de assiduidade irregular ou de participação nula ou deficiente por mero desinteresse, pois para estes serão outras as medidas a implementar” (p. 43).

- Prever a realização de actividades que contemplem as necessidades reais de cada aluno, a quem deve caber um papel activo. “Mais do mesmo” não resolverá problema algum!» (idem).

O investigador também faz sugestões ao Conselho de Turma, a quem pede para, após a audição dos professores das várias disciplinas, traçar um plano de apoio que englobe: “as dificuldades dos alunos e os objectivos a atingirem; o número de horas semanais; o período de vigência desta medida; dia e hora(s), de acordo com o horário do aluno, evitando ocupar várias manhãs e/ou tardes livres; assim como o nome do(s) professor(es) responsável(eis) pelas aulas” (Ferreira, 2009, p. 43). As suas sugestões estendem-se também ao professor responsável pelo apoio, a quem sugere: “Planificar e orientar actividades de acordo com as reais necessidades/características do(s) aluno(s), sempre em diálogo com o professor titular da turma, caso não seja o próprio; Elaborar relatório descritivo do percurso do aluno ao fim do período preestabelecido ou antes de cada período de avaliação sumativa, contemplando competências, atitudes, valores e o domínio cognitivo” (Ferreira, 2009, p. 43).

Nesta modalidade, “os alunos a apoiar estão sujeitos a um plano de recuperação específico, as suas dificuldades estão diagnosticadas e mais ou menos aferidas e o seu professor é sempre o mesmo” (Ferreira, 2009, p. 44). Contudo, na modalidade “Salas de estudo dirigido”, “todo o processo pode ser/é muito mais autónomo e flexível” (idem).

Para os alunos que apresentem dificuldades socioculturais e cognitivas existe a proposta da modalidade dos chamados “Currículos Alternativos” que pode ser aplicada individualmente ou em grupo (Ferreira, 2009, p. 44). Para melhor clarificar o conceito que está subjacente a esta proposta Ferreira (2009) refere que “na educação básica tem sentido falar-se de currículos alternativos em termos metodológicos e não em currículos alternativos em termos de objectivos já que os mesmos objectivos podem ser atingidos por conteúdos disciplinares ou por situações de aprendizagem diferentes” (p. 45).

Ainda de acordo com o Despacho n.º 178/A/ME/93, “as diversas modalidades de apoio pedagógico aos alunos são organizadas, realizadas e avaliadas pelos diferentes órgãos e intervenientes no processo, segundo os critérios da adequação aos problemas diagnosticados, a relação objectivos/recursos disponíveis e os efeitos positivos nas aprendizagens”.

Recentemente, em Portugal a preocupação com as questões: promoção de um ensino de qualidade para todos, o combate ao insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas” levaram à aprovação da Resolução do Conselho de Ministros n.º

23/2016, de 24 de Março, que promove a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Esta estratégia nacional parte do pressuposto “de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos”, sendo que ao Ministério da Educação apenas será confinado um papel de apoio e suporte às escolas e aos docentes. O principal objetivo desta resolução é a “dinamização de planos de formação contínua dirigidos quer à conceção dos planos quer à sua implementação, disponibilizando apoio específico a medidas que se revelem essenciais na melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula” na promoção do sucesso escolar. Assim, tendo em conta as orientações constantes no Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril e no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o Ministério da Educação, através da estrutura criada a partir da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de Março, convidou os Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, a conceberem e a apresentarem planos de ação estratégica de melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar, com base na matriz modelo apresentada no edital de 11 de julho de 2016 do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar para os anos letivos de 2016/2017 e 2017/2018. Esta é uma medida bastante recente e cujos resultados da sua aplicação e execução serão interessantes de monitorizar futuramente.

Embora tenhamos consciência de que o sucesso dos alunos pode ser afetado por fatores internos e externos, a criação deste Programa reconhece o papel central que o estabelecimento de ensino pode ter na prossecução daquela que é a maior missão da escola pública que é o de “garantir que todas as crianças e jovens têm acesso às aprendizagens que lhes permitem concluir a escolaridade com os saberes, as competências e as atitudes e os comportamentos necessários à vida em sociedade” (Introdução ao Documento da ação estratégica do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar).

Para Perrenoud (2000), no centro das políticas educativas dos países mais desenvolvidos estão ou estarão, a *diferenciação da pedagogia* e a *individualização das trajetórias de formação*, embora não sejam uma preocupação particular, pois “se, há um século, a escola podia satisfazer-se em escolarizar cada aluno por alguns anos, o suficiente para dar-lhe uma instrução elementar, agora ela tem ambições maiores” (pp. 10-11).

3.4. As estratégias educativas familiares

A convicção de que o sucesso escolar dos alunos só poderá ser explicado se tivermos em conta a interligação das dependências que se estabelecem entre o universo escolar e o universo familiar e “o crescente protagonismo das famílias contemporâneas – através de suas escolhas e estratégias educacionais – na produção e no funcionamento dos próprios sistemas de ensino” (Nogueira, 2010, p. 228) leva-nos a expandir a nossa análise para além do papel e ação do Estado.

As famílias dos alunos procuram garantir alguma vantagem competitiva na disputa pelas fileiras mais prestigiadas e que dão acesso às posições socioprofissionais melhor remuneradas recorrendo a estratégias de iniciativas privadas (Antunes & Sá, 2010, p. 168), como é o caso das explicações, tema que abordaremos mais adiante. Fazem-no sobretudo porque acreditam desta forma aumentar as probabilidades de “mobilidade social ascendente” (Afonso, 2008, p. 30).

Para Quaresma (2012) “de forma mais ou menos consciente e deliberada, a família assume um papel crucial na socialização dos seus herdeiros” (p. 51).

De acordo com o barómetro promovido pela associação de Empresários pela Inclusão Social (EPIS), que comparou dados entre 2007 e 2012, a maioria dos alunos inquiridos afirma que existe “um interesse dos pais pela sua vida escolar e em acompanhar o seu percurso e resultados na escola”, sendo que “as expectativas da família relativamente à duração do percurso escolar são superiores às dos próprios alunos: quase 80% dos alunos refere que os pais gostariam que concluíssem um curso superior, mas apenas 63,5% dos estudantes admite ter vontade de continuar a estudar para lá do 12º ano”¹⁵. De acordo com Quaresma (2012) “esta aspiração é tanto mais forte quanto mais elevado é o nível sócio-cultural dos agregados familiares” (p. 54).

De acordo com Antunes e Sá (2010), estes são pais com um capital escolar e cultural elevado, que conhecem bem o funcionamento do sistema e por isso conseguem mobilizar recursos, contornar as regras de funcionamento, com o intuito de obter uma distribuição de recursos favorável aos seus filhos, como seja o caso dos melhores professores, dos melhores horários e das melhores turmas (p. 483). Desta forma, se percebe que o sucesso escolar dos alunos traz também aquilo que Almeida e Vieira (2006) chamam no seu trabalho de “marca de casa”, que mais não é do que a forte influência que as dinâmicas educativas familiares têm no percurso académico dos alunos.

¹⁵ Relatório disponível em: www.epis.pt/epis/epis_press2013.php. Consulta realizada em 28/11/2013.

Pese embora a família dos estudantes assuma um papel crucial na sua trajetória escolar, a era contemporânea fez com que “a escola, mas sobretudo os amigos e, hoje mais do que nunca, os *mass media*” se constituíssem agentes socializadores extremamente relevantes neste processo, “nem sempre, aliás, em sintonia com o legado do universo familiar” (Quaresma, 2012, p. 56). Conscientes da forte influência que estes atores têm no percurso escolar dos seus alunos, «as famílias não podem deixar de os levar em linha de conta, integrando-os nas suas práticas educativas e “usando-os” como aliados do projeto educativo dos seus filhos» (Quaresma, 2012, p. 56). Basta pensarmos na facilidade com que atualmente muitas das nossas crianças e jovens têm acesso e utilizam os recursos tecnológicos (como o *tablet* e o computador), a televisão por cabo e sobretudo a internet (nos computadores, mas também nos telemóveis), para não podermos ignorar o papel destes na promoção do conhecimento (tecnológico, mas não só) para estes “filhos dos *media*” (Pinto, 1999, p. 11). Para além destes, também o grupo de amigos tem o poder de compelir a vida social das crianças e dos jovens de forma determinante, sendo que a sua influência positiva e/ou negativa preocupa os pais. Para além desta inquietude também “o controlo da identidade desses amigos e a vigilância sobre os locais por eles frequentados e sobre a duração dos encontros integram as preocupações parentais (Quaresma, 2012, p. 58). Mais uma vez verificamos que são as famílias de classes economicamente mais favorecidas que, possivelmente conscientes do impacto positivo que a convivência entre os jovens e os amigos tem um efeito muito positivo na vida dos jovens, incentivam a convivalidade com o intuito de reforçar a teia de relações sociais, sobretudo “entre iguais” (Quaresma, 2012, pp. 58-59). Esta “socialização entre iguais” é também proporcionada através das atividades extracurriculares frequentadas pelas elites (como é o caso de aulas de línguas, música e até atividades desportivas) que pelos custos elevados dos equipamentos e as mensalidades das escolas e dos clubes frequentados contribuem para essa seletividade (Quaresma, 2012, p. 63).

Esta preocupação que as famílias têm na promoção de “contactos com pares socialmente selecionados” (Vieira, 2003, p. 380), leva-os também a recorrer a colégios privados, pois aqui os *herdeiros* são o público maioritário, e a sua frequência é muitas vezes associada a uma imagem de prestígio e seletividade económico-social. Também as “elevadas expetativas sociais e profissionais requerem bases académicas sólidas que, no entender destas famílias, não se compadecem com a falta de rigor, de exigência e de acompanhamento que imputam ao ensino público” (Quaresma, 2012, p. 62). Sobre este assunto, Nogueira (2010) afirma que na hora da escolha do estabelecimento de ensino,

as famílias mais intelectualizadas realizam o chamado *child-matching*, ou seja, ajustam as diferenças dos estabelecimentos e as características dos filhos, por forma a escolherem a escola “certa” (p. 225). Para o conseguirem, pais com grande capital económico podem mudar a sua residência para colocar os filhos na escola que pretendem (Levin & Belfield, 2003, p. 183). Ao nível do pré-escolar e do 1º ciclo, a escolha do “bom professor” (Antunes & Sá, 2010, p. 23) é também objeto de preocupação para os pais, assim como a escolha de uma “boa-turma”, sendo que esta pode “constituir uma alternativa (ou um complemento) à escolha da ‘boa’ escola” (Sá & Antunes, 2007, p. 146). Desta forma, “o sucesso educativo dos descendentes, quer académico, quer social – através da inserção em ambientes socialmente selecionados – constitui, assim, um desígnio central das classes dominantes que veem na socialização “entre pares” dos seus *herdeiros* o garante da preservação do seu lugar na estrutura social” (Quaresma, 2012, p. 65).

Dentro da estrutura familiar, o papel da mãe é descrito em inúmeros estudos académicos (Ávila, 2016; Quaresma, 2012; Baker & Stevenson, 1986) como crucial no auxílio dos filhos para atingirem os resultados académicos pretendidos, facto comprovado pelas conclusões do relatório “Atlas da Educação — Contextos sociais e locais de sucesso e insucesso”¹⁶. Entre 2009 e 2014, uma equipa do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais analisou, a partir dos resultados dos exames nacionais, fatores que poderiam interferir nos resultados escolares dos alunos. O referido relatório chegou então à conclusão que entre outros fatores “o nível de escolaridade das mães influencia os resultados dos filhos na escola”.

O trabalho da equipa de investigação coordenada por Patrícia Ávila (2016)¹⁷ analisa o impacto que a escolaridade dos pais pode ter no sucesso escolar dos alunos. As principais conclusões apontam para uma diferença abismal entre o auxílio na realização das atividades escolares (como é o caso dos trabalhos para casa – tpc) entre pais mais e menos escolarizados. Cerca de 90% dos pais que refere ajudarem os seus filhos na prossecução das tarefas escolares têm o ensino superior, números que caem para cerca de 21% quando comparados com pais que apenas possuem o 1º ciclo de escolaridade.

O estudo realizado por Baker e Stevenson (1986), confirma que são as mães que detêm o papel principal no seio da educação familiar, pois auxiliam os filhos na realização

¹⁶ Acesso em: <http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf>. Consulta realizada em 19/04/2016.

¹⁷ Acesso em: <http://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/qual-o-valor-atribuido-pelos-portugueses-educacao>. Consulta realizada em 19.04.2016.

dos trabalhos de casa e têm um papel bastante ativo quer no seu percurso escolar, quer na relação que estabelecem entre a casa e a escola.

Para Quaresma (2012), “um outro contributo apontado como determinante para o sucesso escolar e educativo diz respeito ao estreitamento da relação escola-família” (p. 65). Ideia também partilhada por Martins e Sarmento (2013) para quem a relação escola-família-comunidade é vital para a melhoria da ação educativa e para a competitividade das escolas, “não podendo nenhuma das instâncias educativas desempenhar cabalmente essa função de forma isolada” (p. 431), pois a intervenção educativa deve ser “assente numa dinâmica de cooperação e corresponsabilização entre as várias instâncias educativas em que a criança vivencia experiências” (Martins & Sarmento, 2013, pp. 431):

“Assim, perante a irrefutável correlação forte e positiva entre a qualidade da relação escola-família-comunidade e a melhoria dos resultados escolares e educativos dos alunos, o desenvolvimento de uma cultura de participação ativa da comunidade e das famílias apresenta-se como uma mais valia para as escolas no que respeita ao seu desenvolvimento organizacional e, consequentemente, enquanto estratégia que em muito pode contribuir para o aumento da sua competitividade, perante a possibilidade de escolha da escola por parte das famílias e num quadro de progressiva diminuição da população discente” (Martins & Sarmento, 2013, pp. 437-438).

Todas as estratégias acima identificadas incorporam aquilo que muitos autores apelidam de uma tendência contemporânea de transição da meritocracia para uma “parentocracia” (Nogueira, 2010, p. 223), ou seja os pais tentam auxiliar os seus filhos a melhorarem o seu desempenho académico, através do recurso a aulas particulares por exemplo, submetendo-se cada vez menos à lógica da instituição escolar, procurando que eles frequentem a melhor escola (Nogueira, 2010, pp. 223-224). Na opinião desta autora, com a *parentocracia* as escolas irão sofrer a concorrência das estratégias dos pais (idem). Desta forma, o chamado “culto da meritocracia” (Palhares & Torres, 2011, p. 421) encontra-se ameaçado face “às lógicas de mercado, às quais as famílias se submetem” (Nogueira, 2010, p. 223).

Especificamente no âmbito do ensino secundário exacerba-se a utilização das mais diversas estratégias, já aqui elencadas. No entanto, Antunes e Sá (2010) alertam para o facto de que “várias escolhas funcionam de modo cumulativo e tendem a produzir efeitos interactivos (que se potenciam mutuamente), resultando daí, não raras vezes, claras desigualdades de oportunidades” (p. 471).

No entanto, toda esta concentração estratégica por parte dos familiares dos alunos origina uma forte tensão entre «fazer prevalecer o interesse individual (do filho) ou

dar primazia ao bem colectivo ou [...] entre ser “bom pai” ou ser “bom cidadão”», o que dá origem a que no seio destas existam muitas “dúvidas, tensões e ansiedades” (Nogueira, 2010, p. 226).

3.5. A liberdade de escolha do estabelecimento de ensino: da “crise” da escola pública à opção pelo ensino privado

De acordo com Almeida (2013), a cultura empresarial que o projeto político da *Nova Direita* pretende promover no campo educativo passa por fomentar a autonomia das escolas, através de um processo de descentralização da gestão local e administrativa (p. 636). Este projeto passa também por promover a “liberdade da educação”, nomeadamente a defesa do direito dos pais e das famílias em poder escolher a escola que querem que os seus filhos/educandos frequentem, incentivando a concorrência entre instituições (idem). Ao analisarmos o discurso do autor verificamos que este associa o termo “liberdade da educação” a apenas um dos seus mais elementos (e também um dos mais polémicos), a “liberdade de escolha”¹⁸. Ao longo deste ponto do nosso trabalho, entendemos “liberdade de escolha” como o conjunto de princípios que defende que a escolha da escola a frequentar pelos alunos deve ser da inteira responsabilidade dos pais/familiares dos educandos, não devendo ter o Estado qualquer tipo de interferência neste processo.

Em Portugal, a afetação dos alunos a uma escola da rede pública é feita, do ponto de vista formal-legal, de acordo com critérios gerais que são diferentes no ensino básico e no ensino secundário: “no ensino básico a preferência da escola deve-se subordinar à proximidade da área de residência, da atividade profissional dos pais/encarregados de educação ou, ainda, ao percurso sequencial dos alunos. No ensino secundário, esta deve ser feita em função da existência do curso, opções ou especificações pretendidas” (Almeida, 2013, p. 640).

Como forma de garantir que todos os alunos tenham acesso a um sistema público de educação em Portugal, o Estado procedeu a um alargamento da rede escolar pública dos vários níveis de escolaridade. Nos locais onde essa oferta era limitada ou

¹⁸ A problemática da “liberdade da educação” poderá ser uma expressão mais abrangente que poderá incluir outros elementos (como a “liberdade em sala de aula”, “liberdade na organização das escolas”) o que torna decisivo clarificar do que falamos quando nos referimos a apenas um dos elementos que a compõem como é o caso da “liberdade de escolha”.

insuficiente, o Estado português estabeleceu contratos de associação¹⁹ com instituições privadas existentes nestas áreas, de modo a colmatar estas lacunas e desta forma permitir que os alunos frequentassem as escolas privadas da sua área de residência. O número de estabelecimentos do ensino particular e cooperativo com contrato de associação em Portugal no ano de 2015/2016 era de 79 instituições²⁰. A celebração destes contratos de associação com escolas privadas é o que temos em Portugal mais semelhante às chamadas *charter schools* que existem nos Estados Unidos da América (Belfield & Levin, 2004), sendo esta uma das medidas relacionadas com a defesa da “liberdade de escolha” do estabelecimento de ensino. Sobre esta questão também podemos encontrar na literatura especializada outras medidas, tais como: “cheques-ensino; escolha da escola pública; desregulamentação a escola pública; contratação e serviços específicos; benefícios e isenções fiscais às famílias, subsídios e bolsas a escolas privadas; *homeschooling* e pagamentos privados de educação e competição entre escolas públicas e privadas” (Belfield & Levin, 2004, pp. 23-28).

Sendo «a privatização um traço das políticas contemporâneas almejando a eficiência e a eficácia (Estêvão, 2000), não surpreende que, perante a propalada “crise” da escola actual, o ensino privado ganhe um novo protagonismo no mercado educativo» (Quaresma, 2012, p. 107).

Em virtude do facto de a conjuntura económica se encontrar em permanente crise, o discurso de que a “privatização iria conduzir a uma redução de custos no sector da educação e promover a eficiência das instituições de ensino” (Bray, 1998, p. 636), começou a ganhar cada vez mais adeptos especialmente entre os familiares dos alunos que não se sentem satisfeitos com o fornecimento de ensino nas escolas públicas. Na opinião destes, o ensino oferecido não corresponde às suas expectativas e, por isso, procuram um modelo de ensino diferente (Belfield & Levin, 2004, pp. 33-34).

Segundo Guinote (2014), um dos princípios que está subjacente à corrente de pensamento que defende o princípio filosófico da “liberdade de escolha” é o de que “as famílias têm o direito a escolher escolas para os seus filhos, devendo o Estado subsidiar directamente essas escolhas em vez de as condicionar com a existência de um serviço universal de escolas públicas” (p. 67). Outra situação que parece contribuir para a

¹⁹ Para saber mais sobre os contratos de associação por favor consultar: o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de Nível Não Superior, aprovado pelo DL 152/2013, que dedica os seus arts. 8.º e ss. aos «contratos e apoio à família».

²⁰ Informação consultada no relatório sobre “Análise da Rede de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo com contrato de associação” disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=649&fileName=Analise_da_Re_de_de_Estabelecimentos_do_E.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=649&fileName=Analise_da_Re_de_de_Estabelecimentos_do_E.pdf). Consulta realizada em 19/10/2016.

afirmação deste discurso é o facto de muitas destas escolas com contrato de associação se encontrarem sistematicamente em lugares cimeiros dos *rankings* de escolas e utilizarem esse momento de “publicidade” anual como uma estratégia de *marketing* institucional que convence uma grande percentagem de familiares dos alunos e da sociedade em geral de que são estas “as boas escolas” (Cabrito, 2009).

Porém, ao analisar esta polémica questão, da maior ou menor qualidade prestada quer pelo ensino público, quer pelo ensino privado, Quaresma (2012) adverte para o facto de “o confronto entre ensino público e privado” não estar “[...] isento de matizes político-ideológicos” (p. 108). Na análise realizada pela autora, a escola pública:

«[...] porque associada “[...] com o universal e, portanto, com a razão, com a justiça, com a própria ideia de neutralidade [...]” (Estêvão, 2001, p. 64), surge identificada com a “escola de esquerda”: “[...] progressista, igualitária, tolerante, laica” (p. 445). Já a escola privada, pelas características sócio-culturais dos seus frequentadores, pela selectividade do seu recrutamento, pela associação com a Igreja e com a introdução dos valores de mercado na educação (Cotovio, 2004), é conotada com a “escola de direita” – generalização arbitrária (Ballion, 1980) responsável pela imagem de instituição “[...] conservadora, classista, autoritária e endoutrinadora” (Estevão, 2001, p.445)» (Quaresma, 2012, p. 108).

Na crença de que existem “colégios maus” e “escolas públicas boas”, Quaresma (2012) chama a atenção do leitor para aquilo que considera serem “elementos-chave” de diferenciação entre os dois sistemas: “a diferencialidade de *inputs* recebidos por cada um dos sistemas de ensino e o poder de seletividade da clientela escolar de que usufruem os colégios particulares, que assim podem garantir uma homogeneidade social e cultural vedada ao ensino público, obrigado a acolher todos os que pretendem frequentá-lo” (p. 112). Porém, “a gratuidade das escolas particulares – possibilitada pelos contratos de associação estabelecidos com a tutela – veio alargar a heterogeneidade do seu público” (idem), tornando o ensino particular menos elitista.

De facto, a tipologia oferecida no seio dos sistemas de ensino privado é vasta, ganhando por isso mais pontos para os pais que pretendem um ensino diferenciado para os seus filhos e que assim têm múltiplas oportunidades de escolha. A oferta privada de estabelecimentos de ensino, sempre foi conotada com algum grau de especialização como é o caso de colégios do tipo profissional ou com alguma orientação de tipo confessional, como é o caso dos colégios católicos. Sobre esta questão podemos analisar o trabalho desenvolvido por Quaresma (2012) sobre os diferentes tipos de colégios e suas principais características, que a autora identificou no trabalho de Ballion (1980):

Quadro 3. Tipologia do Ensino Privado em França

Colégios analisados	Tipos	Caraterísticas
“Colégios religiosos”	“Colégios de excelência”	* Seletividade no acesso; * Qualidade; * Rigor.
	“Colégios para classes altas”	* Menos focalizados na performance; * Socialmente homogêneos.
	“Colégios inovadores”	* Novas pedagogias; * Focado nas potencialidades do aluno no seu todo.
	“Colégios de substituição”	* Principal público-alvo é a classe média.
	“Colégios refúgio”	* Mensalidades acessíveis; * Essencialmente para jovens com trajetórias de vida problemáticas.
“Colégios laicos”	“Colégios de excelência tradicionais”	* Sem formação religiosa.
	“Colégios de excelência inovadores”	* Rigorosa formação académica; * Desenvolvimento pleno das capacidades do aluno através de novas pedagogias.
	“Colégios de educação para classes elevadas”	* Colégio para alunos que não conseguiram entrar nos estabelecimentos de excelência.
“Colégios de ensino ‘inferiores’”	“Colégios de apoio”	* “Enquadramento” atento e constante ao aluno para que tenha sucesso escolar.
	“Colégios de recuperação”	* Alunos em situação de fracasso, com apoio psicológico e acompanhamento reeducativo.
	“Colégios de readaptação”	* Alunos com fracasso escolar e perturbações de natureza operatória.

Fonte: Quadro realizado com recurso ao trabalho desenvolvido por Quaresma (2012, pp. 116-117).

Em Portugal são escassos os estudos levados a cabo sobre este sector de ensino em específico, sendo as questões motivacionais dos pais e dos familiares dos alunos a temática central dos poucos trabalhos existentes (Quaresma, 2012, p. 122). Estas parecem convergir com as motivações identificadas na literatura internacional: maior atenção prestada aos alunos; maior dedicação docente; maior eficácia do controlo disciplinar e vigilância; bom ambiente de trabalho; direção pedagógica firme; interação ativa com a família; projeto educativo em sintonia com as expetativas parentais (Carneiro, 2006; Quaresma, 2012, p. 122).

Na ótica dos que defendem o ensino público, estes critérios acentuam as desigualdades sociais, na medida em que apenas os que detêm melhores condições socioeconómicas podem optar por este tipo de ensino, enquanto os que não têm esses recursos ficam confinados ao que o sistema público de ensino lhes oferece, sendo o “cheque-ensino” uma das soluções apontadas para colmatar esta situação (Quaresma,

2012, pp. 108-109). O cheque-ensino “poderia assumir a forma de um vale, cujo montante equivaleria ao custo anual por aluno no ensino público, que as famílias receberiam diretamente do Estado e que lhes permitiria custear as despesas de educação no estabelecimento de ensino da sua preferência” (Quaresma, 2012, p. 110). Os cheques-ensino (ou *education vouchers*), na ótica de West (1997), possibilitam às famílias escolher dentro de um sistema de estabelecimentos de ensino descentralizado e competitivo. Os consumidores deste serviço prestado pelo Estado passavam a ser os pais (e não as escolas), que teriam a oportunidade de escolher com maior entusiasmo e dedicação (pp. 84-85). Esta modalidade promoveria a competição entre escolas públicas e privadas, reduziria os custos, aumentava a qualidade e promovia a igualdade de oportunidades, pois as famílias com menos poder económico poderiam, se assim o entendessem, colocar os seus filhos nas escolas privadas (West, 1997, pp. 84-85).

Numa visão menos positiva sobre este tema, muitos autores, defensores da escola pública, afirmam que as escolas privadas não poderiam ser financiadas com fundos públicos, pois estas não podem ser responsabilizadas pelos contribuintes sobre a forma como utilizavam esse dinheiro do erário público e que este sistema aumentaria ainda mais a clivagem social (Neal, 2002; Barroso, 2005; Van Zanten, 2005, entre outros). Contudo, “a verdade é que começam a ser visíveis a adopção de estratégias informais ou mesmo ‘clandestinas’ de seleção das escolas [...]. Desvios, que indicam a adopção por parte dos alunos e famílias de processos informais de escolha do estabelecimento de ensino no sentido de ‘cativar’, ‘manter’ e, mesmo ‘evitar’ determinados alunos” (Almeida, 2013, p. 644). De acordo com Almeida (2013), “a adopção de uma ‘lógica de escolha’ por parte dos alunos e suas famílias faz emergir uma outra situação, a diferença de atratividade entre as várias escolas que partilham um mesmo espaço escolar” (p. 644). A escolha do estabelecimento de ensino pode também surtir estes “efeitos perversos” na classificação interna final dos alunos pois frequentar uma ou outra escola, “pode valer 2 (ou até 4 valores) na nota interna”²¹, como constatado pelo chamado “ranking da inflação” construído por Neves, Pereira e Nata (2014), por cada um dos últimos 13 anos.

No que respeita às escolhas por parte dos alunos e suas famílias, estas decorrem, essencialmente, de: “motivos *domésticos* (associados a questões de proximidade, segurança, facilidades de acesso); *institucionais* (associados à existência das opções pretendidas; de *avaliação* (associadas à ‘reputação’ e imagem do

²¹ O estudo completo destes dois autores pode ser consultado em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/16823206.2014.926829>. Acesso em 20/4/2016.

estabelecimento de ensino) e justificam, no entender destes, o desenvolvimento de processos informais de escolha dos estabelecimentos de ensino” (Almeida, 2013, p. 644).

De acordo com Patacho (2013), “à medida que se acentua o processo de mercantilização do sistema educativo português o movimento da escolha ganha terreno e adeptos entre a opinião pública” (pp. 224-225). No entanto, “a grande questão é então compreender de que se fala quando se acena com a bandeira da livre escolha das escolas para as famílias e se tal projeto pende para uma maior justiça social e uma melhor democracia ou não” (Pacheco, 2013, p. 224). Como resposta a esta questão o autor refere que “a progressiva mercantilização dos sistemas educativos combinada com as políticas de escolha das instituições escolares [...] tem provocado em diversos países um efeito claro de aumento de desigualdade e dos fenómenos de exclusão” (Pacheco, 2013, p. 224), pois a investigação tem revelado que são as classes economicamente mais favorecidas aquelas que maior partido tiram das políticas de livre escolha do estabelecimento do ensino, pois são cumulativamente aquelas que detêm maior informação e meios suficientes para beneficiar das suas escolhas acentuando-se desta forma as hierarquias sociais e não o contrário (Pacheco, 2013; Torres Santomé, 2001; Whitty, Power & Halpin, 1998). Esta questão tornou-se evidente no estudo de Miron et al. (2010, pp. 6-7) realizado em *charter schools* americanas, cujas principais conclusões evidenciam que estes estabelecimentos de ensino são fortemente segregadores em termos raciais e económicos, matriculando em menor número (quando comparadas com as escolas públicas que existem nas proximidades) alunos com necessidades educativas especiais ou cuja língua materna não é o inglês.

Também em Portugal a questão da “liberdade de escolha” foi no final do ano letivo de 2015/2016 e início do ano letivo de 2016/2017 amplamente discutida na opinião pública, quando o Governo decidiu alterar a composição da rede escolar em resultado da análise que efetuou à Rede de Estabelecimentos Particulares e Cooperativos com Contrato de Associação²². O debate reacendeu discussões antigas e foi sobretudo realizado em torno de posições antagónicas entre aqueles que se sentiam “fiscalmente desfavorecidos ao pagarem impostos que vão em parte para o funcionamento de uma rede pública de educação que não querem frequentar” e aqueles que “querendo manter e frequentar a rede pública, acabam a pagar a educação privada dos que pretendem ter um serviço educativo talhado à medida das suas convicções particulares” (Guinote, 2014, p. 19). Com as alterações realizadas tornou-se visível que um número considerável destas

escolas “parecem apenas sobreviver quando total ou parcialmente financiadas pelo Estado” pois com a conjuntura orçamental desfavorável e a queda no poder de compra das famílias assistiu-se à “queda do número de matrículas de alunos originários de uma classe média cada vez com maiores dificuldades em manter os seus sinais exteriores de estatuto” (Guinote, 2014, p. 63).

Muitos pais/famíliares dos alunos, acreditam que estas escolas poderiam proporcionar um melhor desempenho académico aos seus educandos, porém na literatura consultada não existe nenhum dado que correlacione a “liberdade de escolha” com diferenças no desempenho dos alunos ou do sistema educativo no seu todo, “apenas se verificando uma distribuição mais diferenciada dos resultados, com o aumento da desigualdade dos desempenhos, contrariando a teoria de que as escolas piores desaparecem e são substituídas por outras melhores. O que acontece é um reforço da distribuição piramidal” (Guinote, 2014, p. 68).

Segundo Barroso (2003), o desafio está em “garantir uma escola pública justa e de qualidade para todos, que tenha em conta as especificidades locais, promovendo uma política de discriminação positiva que corrija as assimetrias económicas e sociais, fazendo da participação dos alunos, dos professores e dos pais um exercício permanente de cidadania” (p. 105).

Só quando “se permitir que todos possam ter acesso, independentemente dos seus *handicaps* e de acordo com os respectivos méritos, ao que de melhor existe ao dispor de todos” (Guinote, 2014, p. 12) alcançaremos a verdadeira “liberdade em educação”.

A educação “não pode ser assim encarada como um bem ou serviço mercantilizável na base do menor custo possível e quaisquer medidas no sentido da liberdade de escolha devem ser aplicadas numa perspectiva de apoio aos grupos mais desfavorecidos e não de reforço de desigualdades preexistentes” (Guinote, 2014, p. 97).

3.6. A centralidade do estabelecimento de ensino na promoção do sucesso académico dos alunos

Como temos vindo a analisar, «a ideia de que tudo pode e deve ser avaliado no sentido de melhorar a qualidade da “coisa” que se produz ou do “serviço” que se presta

tem vindo a ganhar terreno no nosso quotidiano e a alargar-se mesmo a horizontes que têm estado fora da obsessão avaliativa» (Cabrito, 2009, p. 179).

Quando falamos de avaliação em educação “há que ponderar o processo utilizado para medi-la, bem como o destino a dar e as motivações que a justificam” (Cabrito, 2009, 178).

Muito se fala em “avaliação no sentido de melhorar a qualidade” (Cabrito, 2009, p.179), no entanto muitos se esquecem que este é um processo extremamente difícil e cuja definição dos chamados “parâmetros de qualidade” (idem) é um processo complicado de concretizar. Belmiro Cabrito (2009) no seu trabalho diz-nos que «falar-se de “qualidade em” implica sabermos, perfeitamente, o que se entende por qualidade, pois o modo como entendemos esse conceito condiciona a forma de “medir” e, portanto, de “avaliar” a sua concretização no terreno» (p. 181). Porém, este é um processo que se encontra longe de ser pacífico, existindo entre os estudiosos opiniões contraditórias sobre este conceito e esta forma de quantificar a avaliação em educação:

- “Se, para alguns, avaliar é condição indispensável para sabermos o estado das coisas e sobre ele procedermos em conformidade;
- Para outros, avaliar é uma acção tão subjectiva, condicionada por questões de natureza ética e moral que questionam a própria legitimidade do acto de avaliar” (Cabrito, 2009, p. 182).

Enquanto os alunos lutam pela melhoria do seu desempenho e sucesso escolar nos exames nacionais, as escolas e os professores veem-se confrontados com uma situação delicada pois a «avaliação tem vindo a fundamentar, nos últimos anos, uma certa prática avaliativa dos estabelecimentos de ensino secundário que, a partir de um critério manifestamente infeliz e insuficiente, os coloca nesse *ranking*, que identifica “as boas” e “as más” escolas» (Cabrito, 2009, p. 192).

Concordando com Cabrito (2009), “o problema não se encontra na avaliação da qualidade em educação, mas no processo utilizado para medi-la, no destino a dar a essa avaliação e, em última análise, nas razões que se encontram por detrás dela” (p. 197).

O tema da “qualidade”, a par do termo “excelência” académica, ganha ainda maior visibilidade aquando das frequentes discussões na opinião pública sobre a possibilidade de liberalização da escolha da escola ou nas alturas em que são divulgados os *rankings* de escola.

Porém, a partir da década de 70 do século passado, as atenções começaram a centrar-se sobre o chamado “efeito do estabelecimento de ensino” na promoção do

sucesso académico dos alunos, sendo que de acordo com alguns autores este pode fazer a diferença para alunos que provenham de um meio familiar menos capitalizado.

A valorização dos resultados e a necessidade de prestação de contas levaram à criação do chamado “Movimento das Escolas Eficazes”. Este movimento foi, de acordo com Bolívar (1994), associado à perspectiva da avaliação, como melhoria, sendo que o foco central da sua análise seria a relação entre as escolas – inputs – e o desempenho académico dos alunos – outputs – a fim de se verificar se as escolas cumprem a função de mobilidade social ascendente ou se por outro lado, acentuam e reproduzem as desigualdades sociais (Fonseca, 2010).

As chamadas *escolas eficazes* foram de facto um tema bastante explanado pela literatura especializada (Sá, 2009, p. 100), sendo por isso possível identificar pontos convergentes estes os vários autores, sobre os principais fatores associados ao sucesso: “a liderança forte e orientada para as metas educacionais; visão e objetivos claros e partilhados; corpo profissional coeso e dedicado; expectativas elevadas e suportadas por estratégias de apoio e reforço positivo; salas de aula mais organizadas e disciplinadas; relação de colaboração e parceria entre a escola e a família” (idem). De acordo com Moreira e seus colegas (2012, p. 87), também seriam fatores preditores de escolas de sucesso: o desenvolvimento profissional dos professores; a ênfase nos processos de ensino/aprendizagem e a existência de uma estratégia clara da escola orientada para padrões de excelência; a liderança adequada aos administradores; e professores orientados para a eficácia educativa.

De acordo com Rutter et al. (1979), um dos investigadores que mais se dedicou ao estudo desta temática, “uma atmosfera na sala de aula cooperativa e produtiva é claramente um ponto de partida para um ensino e uma aprendizagem efetivos e dá uma importante contribuição para os resultados dos estudantes” (p. 119).

Contudo, Sá (2009) ressalva o facto de que o principal público destas chamadas “escolas de sucesso” é na sua maioria oriundo de “grupos socialmente favorecidos” (p. 100), sendo também este um fator preditor de sucesso para os estabelecimentos de ensino que embora o não assumam têm uma profunda consciência da importância desta questão.

Para Fonseca (2010) “este tipo de abordagem (*escolas eficazes*) é limitado e ignora a importância e complexidade dos processos escolares, encarando a escola como unidade de produção, numa perspectiva tyleriana” (p. 39).

Paralelamente a este movimento teve também grande expressão o chamado “Movimento da Melhoria das Escolas”. Neste movimento a melhoria das escolas acontece

quando esta: melhora os resultados dos alunos; focaliza-se no ensino e na aprendizagem; desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança; define os seus princípios orientadores; analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento; define estratégias para alcançar os objetivos; tem em conta as condições internas necessárias à mudança; mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência e monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento (Fonseca, 2010, p. 39). A avaliação é entendida neste movimento como um contributo para a melhoria das escolas, podendo ser promovida internamente a partir da auto-avaliação das escolas (idem).

Porém estes dois movimentos – o Movimento das Escolas Eficazes e o Movimento Melhoria das Escolas – permaneceram muito tempo divergentes. Para Quaresma (2012), “o Movimento das Escolas Eficazes não criou as condições necessárias para o intercâmbio com o Movimento Melhoria das Escola”, pois:

“não promoveu estudos de caso sobre escolas eficazes ou ineficazes, secundarizou o peso dos processos organizativos e de outras instituições exteriores à escola na promoção do sucesso, não apurou relações de causalidade entre determinados fatores organizacionais e a eficácia e não teve em conta nem os contextos de inserção da escola, nem as suas dinâmicas internas (como os conflitos interpessoais)” (p. 82).

Por sua vez o Movimento Melhoria da Escola também nada fez para incentivar e incrementar a comunicação entre os Movimentos, visto que:

«não teve a preocupação de medir o impacto dos seus projetos de melhoria escolar nos resultados dos alunos, não teve em consideração que os processos de melhoria escolar não afetam os alunos de forma similar e, finalmente, porque assente numa lógica técnico-racional ou empírico-racional, não refletiu sobre a “irracionalidade” de algumas escolas que “[...] podem ter um compromisso emocional com certas formas de trabalhar que não são produtivas” (Reynols & Stoll, 1996, p.117)» (Quaresma, 2012, pp. 82-83).

Da cooperação dos vários investigadores associados a cada uma das correntes supramencionadas surge o “Movimento da Melhoria Eficaz da Escola” que, de acordo com Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), é um movimento de mudança planeada, que combina a *melhoria* e a *eficácia*, que privilegia os resultados de aprendizagem dos alunos, bem como a habilidade de a escola gerir os processos de mudança capazes de induzir esses resultados (p. 36). Ainda de acordo com estes autores, este movimento pode ser caracterizado sobretudo pela forma como a escola no geral e, a sala de aula em particular, se organizam, a fim de melhorar os processos organizativos (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 38). Na linha deste movimento, a escola é o centro dos processos de

melhoria eficaz, sendo os fatores escolares determinantes na prossecução do sucesso dos alunos: a cultura de melhoria que se verifica numa pressão interna/vontade para a melhoria; os processos de melhoria que incluem diagnóstico, objetivos de melhoria, implementação de planos de melhoria, entre outras características e, por fim, os resultados de melhoria que se devem focar num conjunto de objetivos claramente definidos, que deverão ser atingidos num determinado período de tempo (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 36). Porém, estes objetivos não são atingidos se não se tiver também em conta fatores externos ao contexto, tais como: a pressão externa para a melhoria, quer seja da tutela, quer seja da sociedade, em geral; recursos ou apoios à melhoria, tais como a autonomia, as condições de trabalho favoráveis e os recursos financeiros; resultados educativos, que dizem respeito aos resultados dos alunos (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 36).

Desta forma assume-se os resultados dos alunos como critério de sucesso, tendo em conta o processo e o *valor acrescentado* implementado pela própria escola (Murrillo, 2003, p. 13), numa lógica de *melhoria e eficácia*.

3.7. A meritocracia e a valorização dos percursos de excelência

Num contexto de reivindicação crescente de formas de avaliação mais seletivas e de retorno aos exames nacionais, assistimos em meados dos anos 80 a uma nova fase de desenvolvimento da escola meritocrática (Afonso, 1999, p. 154).

A teoria da meritocracia (Young, 1979) pode ser entendida como “o poder, a influência que se obtém a partir do mérito. O mérito, por sua vez, é o resultante da fórmula $QI + Esforço$ ” (Alves, 2008, p. 126).

A meritocracia é uma teoria “sedutora”, sobretudo pelo consenso que reúne em torno de “ideais igualitários e democráticos”, alicerçados numa “visão progressista da sociedade e da distribuição de bens (de diversa natureza) que está ao alcance do mérito de cada um” (Alves, 2008, p. 127). Este é um modelo que pressupõe a igualdade de oportunidades, tendo sido “progressivamente implementado com o alongamento da escolaridade obrigatória e a crescente massificação do ensino secundário e superior” (Alves, 2008, p. 128). Contudo o modelo meritocrático dececionou as expetativas criadas por muitos de mobilidade social ascendente, pois as desigualdades sociais tendem a pesar muito nas desigualdades escolares (Duru-Bellat, 2002). Apesar dos estabelecimentos de ensino pretenderem garantir as mesmas condições de acesso a

todos os alunos, a verdade é que muitos já estão em pé de desigualdade face aos seus colegas por limitações de processo e de recursos, como já tivemos oportunidade de problematizar.

Desta forma, para Alves (2008) a teoria meritocrática “não passa de uma ficção necessária”, de um “mito que é nada que é tudo” (Fernando Pessoa, 1934, citado por Alves, 2008, p. 132). A analogia do autor tem por base o reconhecimento de que este modelo «legítima, “democratiza” e naturaliza as diferenças e transforma-as em desigualdades que tendem a ser crescentes» (Alves, 2008, p. 127), ideia partilhada por Young (1979) que na sua obra alerta para o facto complexo e pluridimensional que é avaliar as pessoas.

Todavia, as escolas podem não ser tidas como organizações que conseguem eficientemente alterar os efeitos de origem de classe, “mas a própria educação constitui uma teoria de alocação que explica por que é que a escolarização produz uma estrutura de estratificação meritocrática” (Robinson & Browne, 1994, p. 592, in Dale, 2004, p. 434).

Para Alves (2008), “para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio de discriminação positiva defendido por numerosos autores (Bourdieu, 1989, 1998; Perrenoud: 1987, 1988, 1998)” (p. 133).

Apesar das suas reconhecidas limitações e fragilidades, a verdade é que «o “culto da meritocracia” (McNamee & Miller Jr., 2004; Dench, 2006; Michaud, 2009; Duru Bellat, 2009; e Dubet, 2010) ganhou a partir da década de 80 do século passado uma nova vaga de admiradores, face às exigências colocadas na produção da excelência académica» (Torres & Palhares, 2011, pp. 226-227).

A excelência académica “tornou-se num tema recorrente nos discursos políticos sobre a educação, assumindo uma importância crescente à medida que foi sendo associado a preocupações relacionadas com a qualidade, a competitividade, o mérito e a eficácia do sistema educativo” (Torres & Palhares, 2011, pp. 226), quer nacional, quer internacionalmente (Ball, 2002; Afonso, 2002; Dale, 2004).

A excelência académica pode definir-se, de acordo com Perrenoud (2000) «como a qualidade de uma prática, na medida em que se aproxima de uma norma ideal. Ela remete a competências subjacentes, isto é, a uma “hierarquia de competências”» (p. 19), dando origem a “hierarquias de excelência” que mais não são do que “representações sociais, mais ou menos partilhadas, que *ordenam* os indivíduos conforme o domínio de uma ou outra prática, material ou teórica” (Perrenoud, 2000, p. 19).

Porém, “a produção científica desenvolvida em torno do objeto excelência académica é recente e pouco diversificada” e “a maioria das investigações procurou identificar relações de causalidade entre um conjunto limitado de variáveis organizacionais e a produção genérica de resultados (Torres & Palhares, 2011, p. 227), sendo apenas conhecidos os trabalhos teóricos e empíricos de Perrenoud sobre o tema da excelência académica no contexto da escola pública, sobretudo sobre “as formas de *fabricação* das hierarquias de excelência e suas relações com o currículo real e o processo de avaliação formal das aprendizagens” (Perrenoud, 2000). A definição de “formas e normas de excelência, a fim de estabelecer comparações e classificações” (Perrenoud, 2000, p. 19), alimentam as chamadas “estratégias de distinção” (Bourdieu, 1979).

As iniciativas de incentivo à excelência escolar e de reconhecimento e distinção dos melhores alunos parecem afirmar-se como parte integrante da realidade educativa quer internacional quer nacional (Torres & Quaresma, 2014).

No entanto, em Portugal, este fenómeno tem vindo timidamente a despontar nas agendas investigativas, embora o seu estudo seja ainda parcelar e pouco sistemático (cf. Torres & Palhares, 2014). A análise dos dados recolhidos no estudo realizado por Torres e Quaresma (2014), tendo como referente a realidade portuguesa, aponta para uma presença significativa nas instituições escolares de práticas de distinção dos melhores alunos através de mecanismos como os Quadros de Excelência, Quadros de Valor e Quadros de Mérito.

De facto, estes dispositivos estão normativamente regulamentados desde 1990 através do Decreto-Lei n.º 281/90, de 12 de setembro. Significativa deste direcionamento do enfoque ministerial para as questões da excelência e do mérito escolar é, por exemplo, a criação dos Quadros de Excelência e de Valor, pelo Despacho Normativo n.º 102/90, mais tarde consagrados como “direitos do aluno” no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Decreto-Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro). O Despacho n.º 20513/2008, de 5 agosto, vem a instituir o “dia do diploma”, agendado nesse ano para o dia 12 de setembro: “as escolas e agrupamentos de escolas que leccionem o ensino secundário, deverão promover, envolvendo a respectiva comunidade educativa, uma acção formal de entrega dos certificados e diplomas aos alunos que no ano lectivo de 2007-2008 tenham terminado o ensino secundário”. Em 2012, o lançamento do “Prémio de Escola-Mérito Institucional” (Despacho n.º 13346, de 11 de Outubro) veio permitir reconhecer o mérito das cinco escolas do país (uma de cada área geográfica do mapa educativo) que, de forma excecional, promoveram o sucesso e desenvolveram a qualidade das

aprendizagens dos alunos através de projetos coletivos. Este normativo também permitiu a distinção de um dos membros dessas comunidades educativas, podendo este ser agraciado com um Louvor individual. Já em 2013, e com o Despacho n.º 8248/2013 – foi reafirmada a continuidade do Dia do Diploma.

Para melhor compreendermos o facto de as instituições escolares instituírem este tipo de prática temos de analisar este ritual como uma dinâmica interna das organizações escolares para incentivarem o sucesso nos resultados aos seus alunos.

De acordo com Torres, Palhares e Borges (2013), “a tríade família-aluno-escola não pode ser desanexada numa abordagem sociológica sobre a excelência académica, até porque no quadro da atual sociedade da informação (ou se preferirmos do conhecimento) estas componentes se intercetam, redefinem e se interrogam reflexivamente” (p. 7452). Daí que como tivemos oportunidade de ver anteriormente, temos de analisar o papel dos estabelecimentos de ensino na prossecução desta dinâmica “(ou o designado *efeito-escola*), pois, na generalidade das situações, é a escola que reclama para si os louros das trajetórias educativas mais bem-sucedidas” (idem).

O estudo da ritualização da distinção académica²³ permitiu a estes autores traçar um roteiro da excelência na escola pública portuguesa, através de estudos de caso realizados em instituições escolares em Portugal. Os principais dados recolhidos apontam “a excelência como um importante referencial na vida das instituições contemporâneas, sendo possível sinalizar os seus efeitos nos modos de regulação da educação e do trabalho” (Torres, 2014, p. 308). Através deste estudo também se constatou “que o modelo de excelência induzido pela cultura escolar assenta em valores e disposições nem sempre conciliáveis com o modelo de excelência requerido pelas organizações de trabalho” (idem). Na esteira do trabalho de Torres, Palhares e Borges (2013), foi ainda possível verificar que estes encontraram “a não linearidade das transições da excelência do ensino secundário para o ensino superior” (p. 7452). Este dado causou nos autores perplexidade, sendo que as justificações que estes encontram para a ocorrência desta situação se prendem com o facto de: “o ingresso no ensino superior, e eventualmente no curso desejado, fez dissipar a aura da excelência, dado o ingresso ter constituído a meta mais decisiva na definição das etapas ulteriores dos percursos educativos e profissionais” (Torres, Palhares & Borges, 2013, p. 7453). Ainda sobre as eventuais causas que possam justificar esta situação, os autores afirmam que:

²³ O trabalho destes autores está inserido num projeto de investigação mais vasto intitulado: *Entre mais e melhor escola: a excelência académica na escola pública portuguesa* (Excel.pt) financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/IVC-PEC/4942/2012). Para mais

“No fundo, poderemos admitir que o jovem enquanto aluno, que marcou o ensino secundário, daria agora lugar ao aluno enquanto jovem, vivendo um período de intensa experiência pessoal e social balizado pela socialização num futuro que se vai desidealizando, mas que é temporariamente amortizado pela envolvimento em novos desafios da cultura académica e estudantil. (Torres, Palhares & Borges, 2013, p. 7454).

O estudo destes rituais de distinção e dos múltiplos fatores que podem explicar a construção da excelência académica, não é um tema de análise recente para a equipa de investigação de Torres & Palhares, sendo que já em pesquisas anteriores (2011) estes autores identificaram algumas tendências que depois aprofundaram com o projeto EXCEL.pt como é o caso: da importância do género na predisposição dos alunos face ao estudo e às trajetórias escolares; do alheamento destes estudantes na vida organizacional da escola; do papel da liderança na socialização para a excelência; da transversalidade da excelência escolar em várias classes sociais; um perfil do aluno restrito às dimensões cognitivas e instrucionais; a não concretização das expectativas de ingresso no curso superior desejado; da diferente gestão dos tempos escolares e não-escolares, com particular acuidade para o recurso às explicações. As explicações, serão porventura objeto da nossa análise no próximo capítulo deste trabalho, pois são um tópico de discussão central do nosso trabalho, como teremos oportunidade de verificar.

4. As estratégias de iniciativa privada das famílias: o caso das explicações

As estratégias de iniciativa privada das famílias: o caso das explicações

4.1. Notas introdutórias

No último capítulo do nosso enquadramento teórico, olhamos para a performance académica potencializada fora dos muros da escola, ou seja, analisamos o fenómeno globalizado das explicações e as suas implicações para a educação pública. O mercado das explicações é um fenómeno em constante expansão e crescimento em Portugal e em países um pouco por todo o mundo, e é cada vez mais uma estratégia a que os alunos e suas famílias recorrem para a promoção do sucesso académico. Neste ponto do nosso trabalho, é nossa intenção aferir o impacto do recurso a explicações no desempenho académico dos alunos, assim como explanar a influência que as explicações têm/podem ter na escola e na ação dos professores. Por último pretendemos analisar as (des)preocupações políticas nacionais e internacionais face a este fenómeno.

4.2. O fenómeno globalizado das explicações e as suas implicações para a educação pública

Sabemos ser complexa a construção dos resultados escolares quer em Portugal, quer no resto do mundo.

Num cenário de mercado educacional cada vez mais competitivo, muitos são os alunos e seus familiares que recorrem a estratégias de iniciativa privada – como é o caso das explicações – fora dos muros da escola, para aumentar o seu desempenho académico.

A potencialização da performance académica assumiu-se como uma área de investimento capital (Ball & Youdell, 2008; Ball, 2004) para muitas entidades privadas que viram no mercado educacional e, dentro deste, de forma mais específica e restrita, o mercado das explicações (Afonso, 2008, p.30) como uma “[...] oportunidade de negócio e de lucro” (Ball, 2004, pp. 1107-1108).

Embora o tema das explicações seja considerado pela literatura especializada, quer nacional, quer internacionalmente, um tema complexo, controverso, com áreas significativas pouco conhecidas (Pinto, Costa & Silva, 2014, p. 25), a verdade é que consideramos que este já não é um fenómeno na *sombra* (Bray, 1999), pelas várias investigações que têm trazido à luz algumas das suas características e especificidades.

No entanto, temos consciência de que muito ainda há para saber sobre esta temática, sendo que a investigação tem aqui a oportunidade de trilhar muitos e diferentes caminhos em busca de um maior e mais aprofundado conhecimento (Pinto, Costa & Silva, 2014; Gouveia, 2013; Bray, 2011; Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2013).

A análise da bibliografia específica sobre o tema das explicações mostra que o conhecimento sistemático com condições para ser divulgado no ocidente começa a ser construído há cerca de duas décadas, nos anos 90 do século passado – com destaque para os trabalhos de Bray (1999); Stevenson e Baker (1992); Glasman (1991; 1996) – porém a grande expansão da investigação publicada aconteceu somente na primeira década do séc. XXI.

Embora o estudo das explicações seja considerado recente, a verdade é que a referência a este tipo de apoio remonta ao início do século XIX, com os chamados “manuais de referência para o ensino nas instituições escolares e como instrumentos para as explicações privadas” (Hutton, 1831, citado por Ventura, 2008, p. 69), bem como a referência ao papel dos “private tutors” nas universidades inglesas por Whewell (1837). A referência à oferta de explicações acontece assim desde meados do século XIX, sendo este um serviço publicitado em periódicos da época, disponíveis para consulta nos dias de hoje no Catálogo da Imprensa de Educação e Ensino (Azevedo, 2011, p. 180). A pesquisa desenvolvida por esta autora revelou que nos 19 periódicos analisados entre 1837 a 1971, foram encontradas referências explícitas a explicações em oito jornais (idem) para vários níveis de ensino (desde o 1º ciclo do ensino básico até ao ensino superior) (Azevedo, 2011, pp. 189) e em diferentes localidades de Portugal (como Évora, Porto, Horta, Covilhã e Lisboa) (Azevedo, 2011, p. 194). Também já em 1849 existiam referências à figura do professor-explicador (Azevedo, 2011, p. 181) pelo que esta poderá assim ser uma atividade com pelo menos dois séculos de história. As explicações oferecidas nesta época poderiam ser, à semelhança dos dias de hoje, dinamizadas em aulas individuais ou em sessões de grupo (Azevedo, 2011, pp. 185-187).

Em Portugal, as primeiras investigações sobre o tema aconteceram no início deste século, por parte da equipa de investigação do *Projeto Xplika*²⁴, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Costa, Neto-Mendes & Ventura), tendo sido constituída por duas fases: a primeira fase teve como objetivo principal o de conhecer melhor a dimensão nacional das explicações (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008), tendo dado origem a quatro dissertações de mestrado (Neto, 2006; Silveirinha,

²⁴ Para um maior e mais aprofundado conhecimento sobre o trabalho desenvolvido por esta equipa, por favor consultar o site do projeto: <http://www.ua.pt/dep/xplika/>

2007; Amaral, 2009; Madaleno, 2009) e uma de doutoramento (Azevedo, 2011); a segunda fase – *Projeto Xplika Internacional* – teve como principal objetivo o de apresentar uma panorâmica alargada e aprofundada sobre o fenómeno das explicações em variados quadrantes geográficos, tendo dado origem a duas dissertações de mestrado (Gouveia, 2012; Rodrigues, 2012) e à presente tese de doutoramento.

Os resultados agregados dos três anos (2004/05; 2005/06; 2006/07) do primeiro *Projeto Xplika* indicam que 56,6% dos alunos do 12º ano das escolas estudadas frequentaram explicações. Estes dados foram corroborados pelo questionário lançado pelo Ministério da Educação em 2005 que revelou que 57,9% dos estudantes afirmam ter frequentado explicações durante o seu percurso académico (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008).

A dissertação de Amaral (2009, pp. 78-89) faz uma análise diferenciada dos alunos do 11º e 12º ano por cursos e conclui que são os alunos de Ciências e Tecnologias os que mais frequentam explicações (53%), seguidos dos alunos de Línguas e Humanidades (26%). Já o estudo desenvolvido por Neto (2006), procura perceber os motivos pelos quais os alunos procuram este tipo de apoio, segundo a opinião dos pais. Os principais resultados indicam que estes variam segundo o ciclo ou nível de ensino: no 1º ciclo é sobretudo como atividade de acompanhamento de trabalhos de casa e de acompanhamento dos alunos durante o horário laboral dos pais; nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, deve-se sobretudo à preocupação na prevenção do insucesso escolar e na aquisição e uma boa preparação de base; já no ensino secundário as razões fundamentais são uma boa preparação de base e a obtenção de bons resultados para entrar no ensino superior (pp. 223-227). No trabalho de Silveirinha (2007), o tema de análise foram os explicadores, que a autora dividiu em duas categorias: “domésticos” e “públicos” (p. 161). Já Azevedo (2011) revela que 49,4% dos alunos universitários inquiridos afirmam ter recorrido ao apoio das explicações durante o ensino secundário. O estudo de caso realizado na única escola privada de que temos informação (Madaleno, 2009, pp. 78-89) confirma a presença significativa do fenómeno das explicações: 26,7% de alunos do ensino secundário dizem ter frequentado explicações durante este ciclo de estudos, perspetiva que o inquérito nacional realizado em 2005 pelo Ministério da Educação parece credibilizar, ao revelar que 10,1% dos frequentadores de explicações eram alunos de escolas privadas.

Com estes estudos parece reforçar-se a ideia de que cerca de metade dos alunos do ensino secundário procura realmente este tipo de apoio fora da escola proporcionado pelas explicações.

A segunda fase do *Projeto Xplika* estendeu-se além-fronteiras e pretendeu investigar os centros de explicações e respetivas clientelas em cinco cidades capitais (Lisboa, Brasília, Seul, Otava e Maputo). Em trabalho anterior (Gouveia, 2012) realizado em paralelo com este projeto, verificamos que a atenção que a muitos mereceu esta temática é coincidente com a emergência de alguns sinais de revitalização do mercado educativo, de que destacamos, no plano político, a publicação do primeiro *ranking* de escolas em 2001 (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003; Neto-Mendes, Costa, Ventura & Azevedo, 2008) e, no plano comercial, a crescente abertura da indústria nacional das explicações a empresas multinacionais que gradualmente se vão instalando e ganhando dimensões consideráveis.

Importa, por isso, antes de mais, esclarecer do que falamos quando referimos o termo “explicações”, sendo que de acordo com a equipa de investigação do *Projeto Xplika*, estas poderão ser caracterizadas “como um serviço educativo privado e remunerado, exercidas geralmente por professores fora da escola, visando a melhoria do desempenho académico dos alunos que se têm desenvolvido de uma forma extraordinária desde a década 80 do século XX em praticamente todo o Mundo” (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2003, p. 56). Esta definição pode padecer de algumas limitações como todas as definições, mas transmite o essencial: “as explicações vivem de uma relação entre a oferta e a procura de um serviço educativo específico, através de um contrato formal ou informal, do qual aparentemente decorrem vantagens para todas as partes envolvidas” (Gouveia, 2012, p. 23).

Desde essa altura até aos nossos dias, a indústria das explicações expandiu-se e ganhou uma dimensão significativa quer nacional (Costa, Neto-Mendes & Ventura: 2008, 2013), quer internacionalmente (Bray, 2011; Davies & Aurini, 2006) de tal modo que Dang e Rogers (2008) entendem estarmos perante a “emergência de um terceiro grande sector educativo” (p. 161), pois algumas dessas empresas já não se afirmam “coladas” à escola formal, que já não se preocupam tanto em “reforçar a escola”, mas que se começam a afirmar como “alternativas à escola”, como “centros de aprendizagem”, com orientações, metodologias e currículos próprios, num questionamento progressivo, não só à qualidade da escola, mas, porventura, também à sua legitimação enquanto instituição social.

Este tipo de educação paralela sobre o qual falamos neste texto parece estar a desempenhar um papel cada vez maior na escolarização, pois tem crescido de uma forma exponencial o número de alunos que assume frequentar este tipo de atividade. Relatos originários de diversos países confirmam o facto de que este é um fenómeno mundial utilizado por muitos alunos, para quem as explicações já são consideradas uma

parte muito importante da sua rotina diária. Também o número de prestadores deste serviço tem vindo a aumentar consideravelmente nos últimos anos (Bray, 1999), o que confirma o sucesso deste tipo de serviço.

De acordo com Mark Bray (um dos autores que mais se tem dedicado ao estudo desta temática), as explicações “são um tipo de atividade com uma grande importância, tanto em países prósperos quanto em países pobres” (2002, p. 47), não apresentando por isso uma relação direta com o nível de bem-estar económico dos países, pois manifesta-se em países desenvolvidos e em países tão pobres como o Vietname (Hallak & Poisson, 2005), Camboja (Hallak & Poisson, 2004), Bangladesh (Shafiq, 2002), Quênia (Wanyama & Njeru, 2004), Brasil, Egito, Guiné, Hong Kong, Japão, República da Coreia, Malásia, Malta, Ilhas Maurícias, Marrocos, Myanmar, Singapura, Sri Lanka, Taiwan, Tanzânia e Zimbabué (Bray, 1999, pp. 24-25), Canadá, Moçambique e França (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2013), entre tantos outros (cf. Bray, 2011). Através desta panorâmica internacional é possível constatar a verdadeira globalização deste fenómeno, apesar de serem tão díspares as realidades analisadas quer do ponto de vista geográfico, quer em termos de estágio de desenvolvimento e respetiva inserção na economia global.

Desta forma, “a dimensão, diversificação e globalização do fenómeno das explicações [...] levam-nos a equacionar, designadamente em termos do volume de negócios e dos indivíduos envolvidos, que estamos perante uma actividade que parece ter abandonado já a sombra em que se encontrava ofuscada e que, cada vez mais e de forma desinibida, se expõe à luz do dia, ensombrando, agora, ela própria, o sistema educativo formal (público ou privado)” (Ventura, Neto-Mendes & Costa, 2008, pp. 46-47), pois as explicações podem fabricar uma realidade escolar em que “o desempenho mascara a desigualdade” (Sá & Antunes, 2007, p. 148).

Face a este contexto, muitas são as questões e as preocupações – sociais, políticas, económicas, de justiça e equidade, de organização escolar, de gestão curricular e pedagógica, de qualidade e de avaliação educacional – que se levantam, que, como veremos mais à frente, afetam de forma cada vez mais intensa os alunos, as famílias, os professores e as próprias escolas.

4.3. Investimentos privados em educação: a evolução do mercado das explicações

O desenvolvimento exponencial que o mercado das explicações atingiu nas últimas décadas infligiu-lhe contornos bem diferentes, com o “explicador doméstico” tradicional a ceder lugar à empresa, ao grupo económico e às variadíssimas situações de *franchising* que se multiplicam por milhares de centros espalhados por todo o mundo (Gouveia, 2012, p. 32).

Porém, antes de nos debruçarmos sobre as diversas formas de negócio que este tipo de atividade pode assumir, vamos olhar para as diferentes categorias dos profissionais que se dedicam a este tipo de serviço.

Em Portugal a grande maioria (senão a maioria) dos explicadores são detentores de cursos superiores que viram na atividade de fornecer/prestar explicações uma atividade de part-time capaz de lhes fornecer um rendimento extra (Neto-Mendes, 2004, p. 32). Porém, muitos foram os que, empurrados pela já longa crise de empregabilidade dos professores e pelo consequente desemprego, viram nesta atividade o seu único meio de subsistência, tornando-se esta a sua ocupação principal (idem). Para muitos jovens professores este poderá mesmo representar “o primeiro contacto com a actividade docente” (ibidem).

Para melhor compreendermos as diversas formas de oferta deste tipo de serviço, recorreremos ao exemplo de tipificação de Pinto, Costa e Silva (2014), que divide os explicadores em três categorias: os domésticos, os públicos e os *web* (p. 29):

* *Explicadores domésticos*: professores que exercem as suas funções no sistema formal de ensino há vários anos e que ao mesmo tempo dão explicações em casa em regime de part-time (Pinto, Costa & Silva, 2014; Silveirinha, 2007), como meio de auferir de um rendimento extra, que normalmente ocultam quer por razões legais ou fiscais (Neto-2008) (Pinto, Costa & Silva, 2014, p. 29);

* *Explicadores públicos*: são os profissionais que legalmente exercem esta profissão usualmente em centros de explicações. São normalmente jovens recém-licenciados, com poucos ou nenhuns anos de serviço, em situação de desemprego ou vínculo precário, que colaboram ou chegam mesmo a criar centros de explicações (Pinto, Costa & Silva, 2014, p. 29);

* *Explicadores web*: tal como o nome indica são aqueles que oferecem os seus serviços através da internet, sendo que o fenómeno do *offshoring* tem vindo a ganhar particular relevo na indústria das explicações (Upadhye, 2007) quer em Portugal, quer no resto do mundo (Ventura, 2008). A Índia é o país que mais se destaca como grande prestador deste serviço, pelo baixo preço praticado, pelo *brainpower* dos indianos e pelo domínio da língua inglesa (Pinto, Costa & Silva, 2014, pp. 29-30);

No trabalho que Pinto, Costa e Silva (2014) desenvolveram, sugerem ainda uma quarta categoria: a dos *Explicadores internos*, sendo estes “os professores que nas escolas dão explicações, o dito apoio educativo” (Pinto, Costa & Silva, 2014, p. 30). Todavia, apesar das semelhanças apresentadas com a atividade das explicações, esta não nos parece ser uma categoria a ter em consideração no nosso trabalho, visto que partimos da definição inicial de que por explicações se entende um serviço “privado e remunerado, [com atividades] exercidas geralmente por professores fora da escola” (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2003, p. 56), o que claramente não se coaduna com a categoria proposta.

Como tivemos oportunidade de verificar, as explicações são normalmente providas por professores, nas suas casas (Amaral, 2009; Bento, 2009; Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008), ou em centros de explicações (Bento, 2009; Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008). Porém a literatura especializada nesta área mostra-nos que não são apenas estes os contextos em que as explicações são fornecidas pois “a inventariação das situações vividas em alguns países [...] parecem-nos [...] significativas do ponto de vista da sinalização de uma grande diversidade e riqueza das formas que as explicações podem assumir” (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008, pp. 11-12).

Para além dos exemplos anteriormente referidos, podemos ainda acrescentar o domicílio dos alunos (Ventura et al., 2008), incrementando outros níveis de conforto e de personalização à prestação deste serviço. Neste caso, não são apenas os explicadores “públicos” que poderão fornecer este tipo de serviço, mas também explicadores “privados” de centros de explicações ao domicílio (como é o caso da empresa Acadomia²⁵, em França) (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008, pp. 58-59).

Ainda em relação aos centros de explicações, devemos ressaltar o facto de que enquanto alguns destes centros são pequenos empreendimentos, outros constituem-se já como verdadeiras empresas de explicações que funcionam em muitos casos em situação de *franchising*. Estes podem ter particularidades muito distintas, de acordo com a forma

²⁵ Para mais informações sobre esta empresa por favor consultar o site: www.acadomia.fr.

como operam no mercado, a metodologia de trabalho que utilizam, a orientação de ensino que demonstram para uma disciplina específica, sendo possível distingui-los em duas grandes categorias:

* *Os centros de explicações*: onde as explicações são comumente vistas como uma atividade que suplementa o que foi ensinado na escola regular e através da qual o explicador ajuda o aluno a compreender melhor os conteúdos explorados nas aulas ou a preparar-se para um teste ou exame (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2005);

* *Os centros de aprendizagem (ou learning centres)*: estes vão muito para além do mero apoio à realização dos trabalhos de casa e de preparação para testes e exames de tal forma, que se identificam como “sistemas de tutoria paralelos à educação formal” (Baker & LeTendre, 2005, p. 56), tornando-se mais semelhantes às escolas e fornecendo uma alternativa a estas e não apenas um suplemento (Aurini & Davies, 2003, p. 5). Eles são constituídos por atividades que consistem em “oportunidades de aprendizagem organizadas e estruturadas miméticas dos processos escolares” (Baker et al., 2001, p. 2), promovendo o desenvolvimento de capacidades e habilidades úteis ao longo da vida (Aurini & Davies, 2003, p. 6). Muitas destas empresas de explicações desenvolvem o seu próprio currículo e testes de enquadramento, os seus manuais e livros de exercícios e instrumentos de avaliação dos seus alunos e os serviços oferecidos podem incluir programas pré-escolares, programas de matemática e de leitura, programas de escrita e discurso em público e, nalguns casos, cursos acreditados (Aurini, 2004, p. 483).

Os diretores destes centros de explicações são na sua grande maioria detentores de nível académico superior, de áreas tão diferentes quanto a Psicologia, a Engenharia, o Ensino ou a Gestão (Gouveia et al., 2013, p. 76). Ainda neste trabalho, foi possível aferir que os diretores consideram que as suas mais variadas formações académicas têm um impacto positivo para as funções que desempenham na direção e/ou coordenação do centro, “valorizando sobretudo as competências relacionadas com transmissão de conhecimentos de uma forma diferenciada, com a capacidade de lidar com as pessoas que frequentam os centros (quer os alunos, quer os seus pais) e competências ao nível da gestão de equipas” (idem). Neste estudo a maioria dos proprietários dos centros acumulam as funções de diretor com a de explicadores e por isso gerem o seu tempo entre as tarefas de gestão e a função de dar explicações a diferentes disciplinas e níveis de escolaridade, de acordo com as suas habilitações académicas (Gouveia et al., 2013,

p. 77). Sobre os motivos que poderiam estar na origem da escolha deste ramo de atividade estes prendem-se sobretudo com questões relacionadas com a oportunidade de negócio e a necessidade de emprego (Gouveia et al., 2013, p. 78).

A partir dos trabalhos analisados, conseguimos obter uma maior perceção sobre os diferentes tipos de formas de prestação deste serviço educativo, assim como sobre quem está por trás da sua gerência e implementação. É clarividente a riqueza e a complexidade deste fenómeno com contornos plurifacetados embora seja necessário alargar a investigação sobre este tema para melhor conhecermos e caracterizarmos esta atividade e as eventuais consequências sociológicas, políticas e educacionais que daqui possam advir.

4.4. As explicações como estratégia dos alunos e suas famílias para a promoção do sucesso académico

Em trabalho anterior (Gouveia, 2012) verificamos que “o êxito da educação formal e do sistema educativo na sombra são como que duas faces da mesma moeda: quanto mais determinantes são os efeitos do diploma escolar para a mobilidade social, maior é a competição das famílias por um lugar nas melhores escolas, o que potencia a corrida às explicações e aos melhores explicadores” (p. 29). Importa, por isso, tentar conhecer quais são as principais motivações que levam os estudantes e as suas famílias a procurar este tipo de apoio.

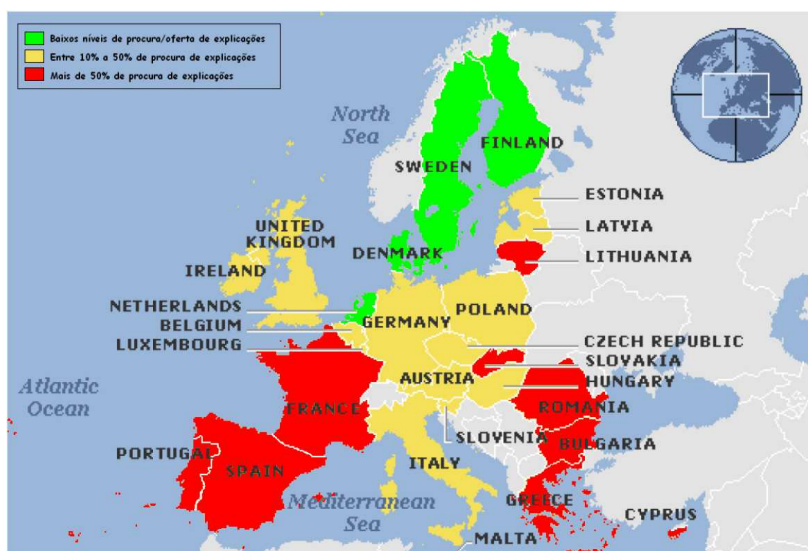
Na literatura especializada sobre o tema, a procura das explicações “está ligada [...] à massificação escolar, à alteração de hábitos de estudo, às deficiências ao nível das aprendizagens básicas, à diminuição da qualidade do ensino público prestado” (Silveirinha, 2007, p. 75). Todavia, em outros casos, a opção de colocar os filhos em explicações acontece como fazendo parte de um processo de deslocalização da responsabilidade pelo (in)sucesso académico, sendo que desta forma os pais têm a possibilidade de atribuir a uma entidade externa ao seio familiar, a responsabilidade pelo desempenho académico dos alunos (Glasman, 2007). Também a vida atribulada e as constantes exigências do dia-a-dia das famílias contemporâneas não permitem aos familiares dos alunos ter a disponibilidade, quer de conhecimento quer de tempo, para realizar o apoio escolar em casa e por isso, as explicações são também uma alternativa viável a esta situação (Davies & Aurini, 2006, p. 4). A questão da segurança dos alunos após o término das aulas também é um forte motivo para que os alunos sejam colocados em explicações, pois permanecerem na rua pode ser considerado perigoso

(Bray, 1999, p. 61). Em algumas sociedades, enviar os filhos para as explicações está até mesmo relacionado com um certo prestígio social (Silveirinha, 2007).

Concomitantemente, muitos são os autores que relacionam diretamente a procura de explicações com momentos avaliativos determinantes, como é o caso dos testes e ainda mais especificamente, dos exames nacionais (LeTendre, Rohlen & Zeng, 1998; Ireson & Rushforth, 2004; Lynch & Moran, 2006). Quando a estes exames está associado a possibilidade de ingresso em determinados cursos do ensino superior, muitos são os pais que estão dispostos a endividarem-se para pagar a explicadores particulares (Pasmantier, 2005). Tal facto acontece sobretudo pela crença que muitos têm de que o recurso às explicações é um investimento e que obterão os seus dividendos num futuro próximo (Ireson & Rushforth, 2004).

O recurso às explicações é muitas vezes justificado como meio privilegiado de preparação para os exames nacionais, facto confirmado por relatos de estudos realizados em vários países, como é o caso: do Egipto (Bray, 2005); do Reino Unido (Ireson & Rushforth, 2004); da Turquia (Tansel & Bircan, 2005); da Espanha (Bray, 2011); da França (Leboucher, 2005; Topalof, 2004); da Grécia (Antoninis & Tsakloglou, 2001; Tsakloglou & Cholezas, 2005); do Canadá (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2013); do Brasil (Mattos, 2007; Bacchetto, 2003); de Portugal (Costa, Neto-Mendes & Ventura: 2008, 2013; Gouveia, 2012; Azevedo, 2011), entre tantos outros. Com estes exemplos podemos verificar a panorâmica internacional do alcance deste fenómeno, mas também a confirmação da correlação direta entre exames-explicações.

Figura 2. Níveis de oferta e procura de explicações na Europa



Fonte: Adaptado de Bray, M. (2011).

Esta conclusão ainda se torna mais clarividente quando analisamos a realidade de países em que não se conhece a existência de exames nacionais, como é o caso dos países do norte da Europa (Dinamarca, Finlândia e Suécia), que apresentam níveis muito baixos quer de oferta quer de procura de explicações (Bray, 2011, p. 25). Acresce ainda a esta justificação o facto de que, para estas sociedades, continuar a ser inquestionável a qualidade do ensino público prestado, não sendo por isso alimentado nenhum mercado paralelo ao sistema formal de ensino (idem).

A procura de explicações é assim realizada por alunos dos mais variados quadrantes geográficos e de diferentes origens sociais, “não se confirmando de alguma forma o mito, presente ainda para alguns, que estas são um recurso para os alunos com mau aproveitamento escolar de classes económicas mais desfavorecidas” (Gouveia, 2012, p. 29), pois recorrem a este apoio estudantes que procuram superar as dificuldades que têm na escola e estudantes que pretendem alcançar patamares de excelência (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008, 2013).

Em Portugal, desde a escola primária (Neto, 2006) à universidade (Azevedo, 2011) verifica-se que há oferta e que há procura deste serviço de apoio educativo extraescola, variando naturalmente a intensidade e a natureza dos apoios. No entanto, é no 12º ano de escolaridade que as explicações atingem a maior procura por parte dos alunos do ensino português, sendo que cerca de metade dos alunos do ensino secundário afirma recorrer a este tipo de apoio (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008), quer sejam alunos do ensino público ou privado (Madaleno, 2009). Tal facto justifica-se, por este ser o ano de conclusão e de certificação do ensino secundário, e para muitos, o ano decisivo para o acesso ao ensino superior, tendo os exames nacionais aqui a dupla função de conclusão e certificação do ensino secundário, e de seleção dos alunos pelas universidades (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008; Azevedo & Neto-Mendes, 2010). A maioria destes alunos pertence à área de Ciências e Tecnologias (Amaral, 2009), facto que poderá ser justificado por esta ser a área que dará acesso aos cursos considerados mais prestigiados no contexto português (como é o caso da Medicina, da Engenharia Aeroespacial, da Aeronáutica...). Talvez, por isto seja a matemática a disciplina a que os alunos mais têm explicações, de acordo com estudos nacionais (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2013; Gouveia, 2012; Palhares & Torres, 2011) e internacionais (Bray, 2011; Bray & Lykins, 2012). A referência a que a matemática é a disciplina responsável em grande parte pela procura de explicações, já é antiga e de acordo com Azevedo (2011) podemos encontrar informações que dão conta desta procura num anúncio de um

periódico datado de 1881 (p. 183), mostrando com esta descoberta como a dificuldade de os estudantes portugueses aprenderem matemática já é uma questão com algum tempo.

A matemática faz parte do currículo das áreas científicas mais frequentadas pelos alunos e que lhes dará acesso aos cursos superiores mais prestigiados, sendo também verdade que esta é a disciplina em que um número muito significativo de alunos afirma ter maiores dificuldades (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2013, p. 103). Do sucesso que os alunos consigam ou não obter a esta disciplina dependerá a possibilidade de ingressarem, ou não, em cursos que por norma são mais propícios à obtenção de melhores empregos e consequentemente melhores salários (idem).

Apesar de em Portugal vários estudos referirem a matemática como a principal disciplina a que os estudantes procuram explicações (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2013; Azevedo, 2011; Antunes & Sá, 2010; Bento, 2009; Neto, 2006), este facto pode também ser observado em relatos originários de outros países como a Bósnia-Herzegovina (Husremovic & Trbic, 2006), a Croácia (Dedic, Jokic & Jurko, 2006), a Geórgia (Matiashvili & Kutateladze, 2006), a Lituânia (Budiene & Zabulionis, 2006), a Mongólia (Dong et al., 2006), entre outros. Todavia, não é apenas a matemática que engrossa a procura por apoios foras das escolas. De acordo com Costa, Ventura e Neto-Mendes (2013) merece também destaque a língua materna, o inglês e outras disciplinas da área das ciências naturais (p. 102), no caso português, mas também a língua estrangeira e a história, no caso da Polónia (Murawska & Putkiewicz, 2006), da Eslováquia (Kubánová, 2006) e da Ucrânia (Hrynevych et al., 2006). Também em relação à oferta de explicações a línguas estrangeiras em Portugal, encontramos relatos da oferta deste serviço em periódicos desde 1850 (Azevedo, 2011, p. 182).

Para conseguirem superar resultados negativos, para manterem ou alcançarem patamares de excelência a estas ou outras disciplinas, os estudantes passam um número considerável de horas em explicações, que podem variar em função do quadrante geográfico em que se encontram e dos objetivos que para si têm definidos (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2013, pp. 104-105).

Ao analisarmos o trabalho desenvolvido pela equipa do *Projeto Xplika Internacional*, verificamos que os dados recolhidos nas quatro cidades analisadas são muito díspares, sendo que é em Lisboa e Otava que os alunos frequentam menos tempo as explicações (não vão além das 2 horas semanais), pois em Seul e Brasília esse número é consideravelmente superior com os alunos a assumirem frequentar explicações em média durante 14 a 28 horas por semana (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2013, pp. 104-105). A justificação para tal discrepância, deve-se ao facto de:

“os inquiridos em Lisboa e Otava formam um grupo mais heterogéneo, onde convivem alunos com baixos resultados escolares com outros que compõem a excelência académica e que recorrem às explicações para obter classificações ainda mais elevadas. Em contraponto, e a julgar pelas razões apontadas para a procura deste apoio, nas capitais coreana e brasileira, estamos perante grupos mais homogéneos do ponto de vista da pertença a uma excelência académica média-alta para quem é muito importante assegurar resultados que garantam o acesso à universidade e curso pretendidos” (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2013, p. 105).

Desta forma, fica desmitificada a possível ideia de que são os alunos com piores classificações, aqueles que passam mais horas em explicações, pois como pudemos constatar, os dados mostram que os alunos com melhores classificações despendem mais tempo em explicações. Este facto é também verificado no estudo realizado por Bray (2013) que identificou que “os alunos das escolas com nível mais elevado apresentavam uma maior probabilidade de terem explicações do que os seus colegas das escolas de nível mais baixo” (p. 122). Ainda segundo dados analisados neste estudo, foi possível aferir que a grande maioria dos alunos inquiridos afirmou ter explicações durante os 12 meses anteriores, sendo que estes dados foram para o autor superiores aos evidenciados em trabalhos anteriores (Bray, 2009, 2011) (Bray, 2013, p. 121) o que indica que os alunos frequentam este tipo de apoio ao longo de todo o ano letivo e não apenas nas vésperas de determinados momentos avaliativos, como é o caso dos exames nacionais.

Após a análise destes estudos, podemos evidenciar que Portugal encontra-se ainda longe da “escolarização” do tempo das crianças e jovens ocorrida fora das escolas, particularmente em explicações (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2013, p. 106). Esta realidade parece mostrar-nos que cada vez mais crianças e jovens duplicam a sua jornada de trabalho diário, com a frequência do sistema de ensino formal com os apoios oferecidos fora das escolas, o que vem reforçar a ideia já referida por Neto-Mendes e Martins (2013) de que estamos perante uma “hiperescolarização” da vida das crianças e dos jovens (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2013, p. 106).

4.5. O impacto das explicações no desempenho académico dos alunos

Para muitos dos atores educativos, em particular para os alunos e suas famílias, as explicações têm uma influência bastante positiva no desempenho académico dos alunos (Neto-Mendes et al., 2013), especialmente porque ajudam os estudantes a melhorar a nota nos exames, incrementam-lhes uma maior autoconfiança, reforçam a matéria dada e utilizam diversas estratégias para melhorar a aquisição do conhecimento por parte dos estudantes (Bray, 2013).

No trabalho desenvolvido por Costa e os seus colaboradores (2013) é possível verificar que tanto os explicandos, como os diretores dos centros de explicações, identificaram o impacto positivo no sucesso académico dos alunos através do aumento e desenvolvimento da motivação, da confiança e da autoestima dos estudantes essenciais para garantir bons resultados. O efeito é pois positivo, com muitos alunos a afirmarem que melhoram a sua participação em sala de aula e consequentemente a sua autoestima, proporcionando um maior interesse nas aulas (Amaral, 2009, pp. 92-93).

Para Bray e Silova (2006), as explicações no seio do sistema escolar: “podem ser consideradas benéficas quando auxiliam os alunos a compreender e a apreciar as suas aulas na escola; no entanto, de acordo com alguns estudos, as explicações podem também ter um efeito negativo na sala de aula, pois podem, por exemplo, causar uma diminuição de motivação dos alunos em relação às aulas” (pp. 34-35).

No trabalho desenvolvido por Azevedo (2011) é possível agrupar argumentos contra e a favor do recurso a explicações, a partir da análise efetuada pela autora a trabalhos de investigadores internacionais (Silvona & Kazimzade, 2006; Lee & Shouse, 2008; Husremovic & Trbic, 2006; Heyneman, 2008) e nacionais (Guimarães, 2005; Amaral, 2009). Frequentemente são associados como aspetos mais positivos – um investimento adicional na formação dos estudantes, contribuindo para o aumento do interesse e da motivação pela disciplina a que recebem este tipo de apoio; e para os explicadores, como forma de obter um rendimento extra; os aspetos menos positivos prendem-se com razões do tipo – as explicações tendem a influenciar o sistema formal de ensino; a exacerbar desigualdades sociais; a acarretar grandes investimentos económico-financeiros para as famílias e a incentivar uma menor participação dos alunos na sala de aula (Azevedo, 2011, pp. 133-136). Também a dependência da ajuda provida pelo explicador quer na realização dos trabalhos de casa, quer na preparação para os testes, cria nos estudantes a falta de método de estudo independente que poderá originar neles um sentimento de desmotivação em relação às próprias aulas, investindo somente

nas explicações, situação esta que pode originar também a falta de motivação em sala de aula dos próprios professores (Hussein, 1987; Husremovic & Trbic, 2006).

No trabalho de Mark Bray (2005) é questionado o efeito negativo que o recurso a explicações poderá ter sobre a qualidade das socializações e vivências dos alunos, pois muitos dedicam várias horas semanais a este apoio extraescolar colocando em causa futuros processos de relações intra e/ou interpessoais, visto que, por falta de tempo, poderão muitas vezes ficar remetidos para segundo plano (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008). O recurso a explicações poderá ter também o efeito perverso de criar desigualdades entre os alunos e suas respectivas famílias, pois as famílias economicamente melhor posicionadas irão conseguir pagar este tipo de apoio, enquanto famílias com um poder aquisitivo mais baixo, desmoralizam e acabam por ver os seus filhos abandonarem a escola, pois acreditam que sem este apoio os seus filhos não conseguirão ter sucesso (Bray, 2005, p. 6). O recurso a explicações poderá representar parcelas avultadas do orçamento familiar (Bray, 1999; Kim, 2004; Lee, 2005), que algumas famílias não têm condições de suportar. O estudo desenvolvido por Costa, Ventura e Neto-Mendes (2013), refere que «mais de 70% dos pais dos alunos inquiridos nas quatro cidades são detentores de um grau de ensino superior e as suas profissões são sobretudo as de “empresários, administradores e gerentes de empresa”; “profissionais liberais” [...] e “funcionários públicos”» (pp. 105-106). Para estes autores, “o nível académico superior e a profissão da maioria dos pais dos alunos inquiridos ajudam a explicar o facto de auferirem vencimentos mais altos, tendo assim possibilidades de pagar este tipo de apoio extra” (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2013, p. 106). Assim, os pais dos alunos que recorrem a este tipo de apoio são usualmente detentores de cursos superiores (Tavares et al., 2008), porém no trabalho realizado por Neto-Mendes et al. (2008), foi possível encontrar entre os alunos de enfermagem e os alunos das tecnologias da saúde, pais que nunca chegaram a frequentar o ensino superior.

No trabalho desenvolvido por Gomes (2015) verificou-se que “a mãe é, geralmente, quem reconhece a necessidade do serviço de explicações. No entanto, as reuniões com os professores da escola e/ou conversas com familiares também podem proporcionar ao encarregado de educação uma chamada de atenção para um reconhecimento da necessidade” (p. 35). Os pais são de facto determinantes no processo de compra do serviço de explicações (Gomes, 2015). O recurso a este tipo de serviço oferecido fora das escolas é uma estratégia da classe média para a obtenção do sucesso escolar dos seus filhos/educandos (Afonso, 2013, p. 175). Os pais ao tomarem conhecimento que os seus filhos têm dificuldades na aprendizagem de determinadas

disciplinas (Barrow & Lochan, 2012) ou quando reconhecem que não têm tempo e/ou capacidade para auxiliar os seus filhos nas tarefas escolares que precisam ser realizadas em casa (Farah, 2011), decidem recorrer às explicações. Os encarregados de educação acreditam que as explicações irão proporcionar maiores probabilidades de sucesso escolar aos seus educandos (Dang & Rogers, 2008), complementando os conhecimentos que estes adquirem no sistema formal de ensino, incrementando o gosto pelas disciplinas e uma maior motivação em relação à escola (Ireson & Rushforth, 2004; Davies, 2004). Quando procuram comprar este tipo de serviço, de acordo com o trabalho desenvolvido por Gomes (2015) os critérios de escolha decisivos para os pais centram-se: nas competências científico-pedagógicas do explicador; na simpatia e na reputação do mesmo; na acessibilidade ao local; na flexibilidade horária (p. 38). Já as razões invocadas pelos pais para desistirem ou mudarem de explicador são:

“a relação entre explicador e explicando não ser boa em termos pedagógicos e afetivos; percepção de que o explicador não tem competências e formação suficientes; o educando não aproveitar devidamente o serviço pois para além de não estudar, o seu desempenho académico baixou; pouca disponibilidade horária; má localização; características pessoais do prestador do serviço não estarem de acordo com as necessidades do explicando e encarregado de educação” (Gomes, 2015, p. 38).

A falta de oportunidades que permitam o acesso a este tipo de apoio, também podem ser restrições de ordem geográfica, pois muitos poderão ser os estudantes que não conseguem ter acesso a este tipo de apoio devido a questões que se relacionam com a localização da sua área de residência (Pinto, Costa & Silva, 2014, p. 31).

Emergem assim no decurso desta análise inquietantes preocupações de justiça social e equidade (Neto-Mendes et al., 2008) que não podem ser ignoradas, merecendo serem olhadas com maior atenção.

4.6. A influência das explicações na escola e na ação dos professores

Ventura et al. (2006) referem no seu trabalho, que as explicações poderão também interferir negativamente na própria escola, nomeadamente: na ação dos professores em sala de aula e nos processos de ensino aprendizagem originando problemas relacionados com questões pedagógicas; na pressão colocada sobre os estabelecimentos de ensino relacionada com os processos de avaliação das escolas e dos *rankings*, contribuindo as explicações também para o enviesamento desses

resultados; e na possibilidade de a escola se tornar uma mera agência de legitimação e certificação de conhecimentos obtidos ‘à sua margem’ (pp. 11-12).

A influência das explicações na ação dos professores foi também um tema desenvolvido nos trabalhos de Silveirinha (2007) e Amaral (2009), no que à atitude e comportamento dos professores diz respeito (Bray, 2008, p. 21).

Diferentes podem ser as posturas que os professores podem assumir perante o fenómeno das explicações. De acordo com Silveirinha (2007) estes podem assumir três tipos de atitudes:

1. “Uns aceitam-no e reconhecem ser essencial para alguns alunos;
2. Outros, pelo contrário, discordam da sua existência, alegando que as explicações acentuam as desigualdades e que interferem negativamente, quer no sistema educativo, quer no desenvolvimento dos próprios alunos;
3. Outros há ainda que o ignoram” (p. 211).

No entanto, no trabalho desta autora, os professores–explicadores entrevistados apresentaram opiniões bastante diferentes “que vão desde a alteração ou manutenção das rotinas até ao desleixo” (Silveirinha, 2007, p. 211). Ao referir o “*desleixo*” a autora considera que este “normalmente, está associado ao facto de o professor curricular não aceitar que os seus alunos frequentem explicações” (2007, p. 212), chegando mesmo um dos entrevistados a proferir frases do tipo: “*Vocês andam em explicações, eu não dou mais nada. Vocês depois dão isto nas explicações. Para que é que eu me hei-de estar aqui a matar-me? (E12)*” (Silveirinha, 2007, p. 212).

Já no trabalho desenvolvido por Amaral (2009) as opiniões recolhidas junto dos alunos referem que: «o professor poderá manifestar na sala de aulas, perante os alunos uma atitude de maior atenção perante estes, exigindo mais deles (“esperam que eles tenham melhores notas”) e manifestando menor tolerância aos erros» (p. 84). No entanto, quando a autora inquiriu os professores, estes assumiram uma discordância relativa ao comportamento mencionado o que contrasta com a opinião dos alunos (idem). Ainda na mesma obra, Amaral (2009) refere que ao manifestar este tipo de atitudes o professor poderá partir do princípio que o apoio recebido deverá ter efeitos positivos ao nível da aprendizagem (p. 89), o que de alguma forma se aproxima dos estudos que referem que “a maioria dos explicadores, quer os públicos, quer os domésticos, afirma que um ensino mais individualizado, feito em pequenos grupos, torna o processo de ensino–aprendizagem mais eficaz” (Ventura, Neto-Mendes & Costa, 2008, p. 116).

No trabalho desenvolvido por Silveirinha (2007), a autora conseguiu verificar que os professores inquiridos acumulavam o trabalho da escola com explicações fora da

escola, facto que justificou a pertinência de se saber até que ponto as explicações poderiam interferir no comportamento dos professores–explicadores. Ainda no mesmo trabalho, a autora verificou que, dos seis entrevistados, “três [...] referiram que as explicações em nada interferem com o seu comportamento enquanto professores curriculares” (Silveirinha, 2007, p. 215). No entanto, a autora pretende justificar este facto dizendo que “pensamos que esta resposta foi dada sob uma perspetiva específica da questão que se prende com o facto de as explicações não interferirem no trabalho das aulas; dizendo de outra forma, não o prejudicarem” e acrescenta ainda que “a maioria dos entrevistados teve necessidade em afirmar que a sua vida profissional não é afectada pelas explicações, mesmo quando o número de horas de explicação que dão por semana é superior à carga lectiva que têm nas escolas” (Silveirinha, 2007, p. 215). Porém, ainda segundo a mesma autora, “dois dos professores/explicadores não escondem que a acumulação de funções gera desgaste e cansaço dado o elevado número de horas de trabalho semanal” (Silveirinha, 2007, p. 216). No entanto, ressalva que as explicações também podem ter interferências positivas na vida profissional, tal como dizem dois dos seus entrevistados: “as aulas curriculares beneficiam da sua experiência como explicadores” (Silveirinha, 2007, p. 217).

Analisando a questão sob outro enfoque, professores que simultaneamente são explicadores fora da sala de aula, referem que: “existem alterações na sua postura quando comparamos uma aula a uma explicação” (Silveirinha, 2007, p. 217) e justificam esta afirmação dizendo que “o ensino, numa sala de aula e numa explicação, não pode ser o mesmo, dado que as circunstâncias e os objectivos não são os mesmos, exigindo cada uma das situações uma postura diferenciada e específica” (Silveirinha, 2007, p. 217). As principais razões que estes enumeram acerca das diferenças entre as aulas e as explicações são sobretudo:

- a) “Ao nível da estratégia e do método utilizado;
- b) À maior responsabilidade que os explicadores têm perante os pais e/ou encarregados de educação, uma vez que as explicações são pagas;
- c) Ao maior empenhamento por parte dos explicadores para cumprirem os objectivos estabelecidos;
- d) Ao aproveitamento da situação de os alunos possuírem uma ajuda extra-curricular para alterar o ritmo das aulas” (Silveirinha, 2007, pp. 218-219).

A escola terá então de ter uma atitude pró-ativa em relação ao fenómeno das explicações, pois se existem alunos que procuram esta atividade como complemento à sua formação e consolidação de conhecimentos, outros há que a procuram como um escape à própria escola, acarretando dificuldades ao trabalho de professor:

“Há professores que têm dificuldade em motivar os alunos, seja porque também eles não se encontram motivados, seja porque o número elevado de alunos por turmas não o permite, a falta de recursos, a organização da carga horária, ou mesmo o tipo de aluno que encontra na sua frente, apático e desinteressado cujo olhar matinal demonstra um cansaço típico do final do dia. Os alunos desvalorizam muitas vezes as aulas curriculares e os explicadores chegam a referir ‘a dependência em que os alunos podem ficar do explicador’” (Ventura et al., 2006, p. 116).

Esta é uma ideia também referida por Bray (2008), que considera que o sistema das explicações pode “aumentar a diversidade na sala de aula, criar conflitos na sequência e orientação da aprendizagem planeada pelos professores e pode prejudicar o respeito com que os alunos vêem os seus professores” (p. 21).

As explicações constituem, por todo este conjunto de razões, uma problemática que não pode continuar na sombra da investigação educacional e das políticas educativas, nem pode continuar a ser *ignorada* pelas nossas escolas nem por quem as gere e dirige.

No entanto, sabemos que esta vai ser sempre uma questão delicada de ser discutida e implementada, pois “de um lado e do outro levantam-se vozes críticas, ora se alerta para o carácter positivo das explicações com todos os benefícios que isso acarreta na aproximação dos alunos aos seus objectivos de sucesso e às metas traçadas, ora se chama a atenção para o risco do aumento de desigualdade entre alunos que este ‘recurso’ acarreta, com todos os prejuízos daí adjacentes” (Amaral, 2009, p. 104).

4.7. (Des)preocupações políticas face ao fenómeno das explicações

Seria expetável que um fenómeno em expansão e globalizado, como é o caso das explicações, despertasse a atenção do Estado. Contudo, muitos são os países que continuam a não reconhecer a utilidade pública das explicações, relegando esta atividade para uma *sombra* semiclandestina (Neto-Mendes et al., 2013). Neste caso a resposta política face ao fenómeno das explicações poderá passar por ignorar a atividade (caso do Canadá, Japão, Reino Unido, Sri Lanka, Nigéria e Portugal); ou pela proibição total ou parcial da atividade (caso da Coreia do Sul, Cambodja, Ilhas Maurícias e Myanmar) (Hallak & Poisson, 2004).

No caso dos países que adotam a postura de “ignorar o óbvio”, fazem-no sobretudo porque acreditam que não são responsáveis pela atividade e que por isso esta deve ser entregue às forças de mercado. Também esta tomada de posição acontece

porque muitos acreditam que não podem ou não querem agir perante esta realidade (Hallak & Poisson, 2004; Bray, 2003; Silova & Bray, 2006). Neto-Mendes e seus colaboradores (2013) acham que o que pode estar na origem desta tomada de opção governamental, poderá ser: “(...) o laxismo ou a discrição de muitos governos, que não podendo ou não querendo aumentar os orçamentos atribuídos à educação, veem nas explicações uma estrutura paralela poderosa e subsidiada pelas famílias, capaz de manter num patamar aceitável os níveis de sucesso académico dos alunos” (p. 38).

Aqueles que adotam uma postura mais radical, optando mesmo pela proibição, dificilmente têm sucesso (Silova & Bray, 2006) porque a atividade continua a existir ainda que camuflada por mecanismos dissimulados de corrupção, normalmente utilizados por parte dos professores do ensino formal para dar explicações aos seus estudantes (Pinto, Costa & Silva, 2014, p. 32). Na esteira destes autores os estratagemas utilizados passam pelos professores darem propositadamente aulas de pouca qualidade no sistema formal, por não cumprirem o currículo oficial, deixando por lecionar conteúdos que sabem ser objeto de exame. Nalguns casos passa mesmo por chantagear os estudantes, com a advertência de que, se não frequentarem as explicações por ele dadas, serão penalizados, quer em testes, quer em outras atividades que venham a ser desenvolvidas (Idem). Daqui emergem sérias preocupações de ética profissional, que deveriam não ser ignoradas e/ou negligenciadas pelos Governos. Em Portugal, esta situação tenta ser acautelada pela Portaria n.º 814/2005, de 13 de setembro, que estipula a proibição dos professores darem explicações aos seus próprios alunos. Porém, a dúvida persiste quanto à capacidade de fiscalização desta medida, já que não existem “processos levantados pela Inspeção de Educação relativos ao não cumprimento deste princípio” (Pinto, Costa & Silva, 2014, p. 32).

Quer seja ignorar, quer seja o de proibir, para Bray (2002) qualquer uma destas posturas é inaceitável, pois de acordo com este autor, aos governos caberia pelo menos monitorizar a escala e a dimensão do fenómeno, bem como o impacto que este poderá ter para o universo familiar e escolar. Porém, este comportamento por parte das autoridades públicas poderá justificar-se pelo “défice de informação (escassez de dados sobre a oferta e a procura, desconhecimento dos agentes e instituições envolvidas) e até de formalização da atividade (no sentido em que uma parte ainda significativa da oferta e da procura se realiza informalmente, escapando por exemplo à malha tributária)” (Neto-Mendes et al., 2013, p. 37).

Com menor expressão, encontram-se os países que optaram por reconhecer e regular a atividade das explicações, como é o caso de Hong Kong e Taiwan (Hallak &

Poisson, 2004) ou até mesmo de encorajar ativamente a atividade das explicações (Bray, 2003), de que são exemplo França, Singapura e África do Sul (Silova & Bray, 2006). A adoção destes modelos acontece baseada na premissa de que as explicações fornecem instrução adaptada às necessidades dos alunos, contribuindo desta forma para fomentar o desenvolvimento do capital humano, beneficiando não apenas os estudantes, mas a sociedade em geral (Silova & Bray, 2006, p. 100).

Através dos relatos comparativos sobre a forma como os decisores políticos de países um pouco por todo o mundo olham para o fenómeno das explicações, conseguimos conceber uma análise mais detalhada dos padrões de resposta políticas face a este fenómeno conotada por Neto-Mendes como padecendo de uma certa “invisibilidade” (Neto-Mendes, 2008, p. 85). Esta dimensão acontece sobretudo pelo facto de o tema das explicações continuar a ser pouco importante no seio da comunidade académica (dado o numero reduzido de trabalhos realizados especificamente sobre esta temática) e a “cortina de silêncio”, que de acordo com Neto-Mendes (2008), em alguns países “foi sendo construída e tolerada em torno da atividade das explicações, mormente por parte quer das autoridades educativas quer dos professores e suas associações representativas” (p. 85), como tivemos oportunidade de constatar.

5. *Design* metodológico do estudo empírico

***Design* metodológico do estudo empírico**

5.1. Notas introdutórias

O capítulo V apresenta-nos o *design* metodológico do estudo empírico, nomeadamente através das opções metodológicas tomadas e das técnicas de recolha e análise da informação selecionadas. Ao longo deste capítulo, teremos a oportunidade de justificar as nossas escolhas, de apresentar os critérios que seguimos para a definição da nossa amostra e de detalhadamente apresentar cada um dos instrumentos de recolha de dados utilizados antes, durante e após o término do trabalho de campo. Também será objeto de análise, neste ponto do nosso trabalho, a caracterização do contexto que serviu de base à nossa investigação.

5.2. Opções metodológicas

O processo de investigação implica por parte do investigador, a “aplicação de conhecimentos”, num processo que pressupõe a “planificação e criatividade controlada” (Hill & Hill, 2002, p. 20), assim como a definição e justificação de determinadas opções metodológicas, de entre o vasto leque disponível de métodos e técnicas de investigação passíveis de ser utilizadas no contexto de um estudo empírico. Esta diversidade pode suscitar dúvidas ao investigador, sobre qual/quais o(s) método(s) mais adequados a adotar para a realização do estudo (Pardal & Lopes, 2011; Hill & Hill, 2002), sendo esta uma tarefa complexa que exige por parte do investigador um cuidado em “classificar os métodos de acordo com critérios de procedimento científico – de generalização, de centração no objeto de estudo, de obtenção e tratamento de dados e de quadros de referência” (Pardal & Lopes, 2011, p. 20) essenciais para fundamentar as suas opções.

A investigação social tem uma história repleta de investigações que fazem o esforço de num mesmo estudo combinarem diferentes métodos de recolha e análise da informação. Porém, nos últimos anos tem-se também assistido à tentativa de combinar metodologias recorrendo a conceitos como as de “triangulação”, “métodos mistos”, “modelos mistos” ou “métodos múltiplos” (Duarte, 2009, p. 3).

Dada a complexidade e a natureza do nosso objeto de estudo, e tendo em consideração as afirmações proferidas anteriormente, optamos por realizar uma

investigação com recurso aos métodos mistos, por considerarmos que esta opção nos permite obter uma perspetiva mais aprofundada sobre o nosso estudo empírico.

A adoção de métodos mistos assume especial relevância na tentativa de se tentar ultrapassar a tradicional dicotomia entre os paradigmas quantitativos e qualitativos: (1) o quantitativo, que procura a explicação causal dos fenómenos sociais e a construção de leis explicativas dos mesmos; (2) e o qualitativo, que procura os significados dos fenómenos recorrendo à sociologia compreensiva, ao interacionismo simbólico e à fenomenologia, sem preocupações com a generalização dos resultados (Dabbs, 1982).

No entanto, há já algumas décadas, muitos investigadores da área das Ciências Sociais têm conduzido trabalhos de investigação mista referindo-se a estes trabalhos como “multi-method, integrated, hybrid, combined, and mixed methodology research” (Creswell & Plano Clark, 2007, p. 6). A este respeito, importa salientar que a premissa básica desta metodologia é que a integração de dados permite uma maior e mais completa sinergia na sua utilização quando comparada com a recolha e análise qualitativa e quantitativa de dados, se realizada separadamente.

Ainda assim, independentemente da opção metodológica a seguir, o investigador deve partir de um conjunto de pressupostos básicos, tendo presente que (1) a investigação empírica deve contribuir para o enriquecimento do conhecimento (numa área específica); (2) há necessidade do investigador realizar escolhas; (3) é indispensável o planeamento, no que diz respeito aos métodos e técnicas de recolha de dados; (4) há necessidade de “pensar adiante para planear as análises de dados antes de começar a parte empírica da investigação” (Hill & Hill, 2002, pp. 20-22). Para além disso, importa ainda ter presente que a revisão da literatura deve ser relevante para o tema da investigação, uma vez que esta revisão permitirá realizar a ponte entre a parte teórica e a parte empírica da mesma.

Creswell e Plano Clark (2011) consideram “apropriado o recurso a métodos mistos visto a utilização de apenas uma fonte de informação ser insuficiente para a recolha adequada dos dados necessários para se obter um conhecimento mais alargado sobre o nosso problema de investigação” (p. 8). Este processo é entendido por Flick (2004) “como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isoladamente” (p. 274). Por sua vez, também Blaxter, Hughes e Tight (2006, p. 84) referem que é comum os investigadores utilizarem mais que um método e a maioria dos projetos de investigação em Ciências Sociais caracterizam-se, assim, em geral, por serem multi-métodos. A este respeito, Creswell e Plano Clark (2011) esclarecem:

“In mixed methods, the researcher collects and analyzes persuasively and rigorously both qualitative and quantitative data (based on research questions); Mixes (or integrates or links) the two forms of data concurrently by combining them (merging them), sequentially by having one build on the other, or embedding one within the other; Gives priority to one or to both forms of data (in terms of what the research emphasizes); Uses these procedures in a single study or in multiple phases of a program of study; Frames these procedures within philosophical worldviews and theoretical lenses; And combines the procedures into specific research designs that direct the plan for conducting the study” (p. 5).

Teddlie e Tashakkori (2003, p. 11) definem os estudos de métodos mistos como investigações que usam técnicas de recolha e análise de dados quantitativas e qualitativas em fases paralelas ou sequenciais. Também Miles e Huberman (1994, p. 41) se referem a investigações que integram a recolha de dados quantitativos e qualitativos e descrevem desenhos gerais de pesquisas com ambos os métodos. Neste quadro, Creswell e Plano Clark (2011) clarificam em que situações acreditam ser mais apropriado o recurso a métodos mistos:

“Research problems suited for mixed methods are those in which one data source may be insufficient, results need to be explained, exploratory findings need to be generalized, a second method is needed to enhance a primary method, a theoretical stance needs to be employed, and an overall research objective can be best addressed with multiple phases, or project” (p. 8).

Ainda a este respeito os mesmos autores referem que:

“We know that qualitative data provide a detailed understanding of a problem while quantitative data provide a more general understanding of a problem. This qualitative understanding arises out of studying a few individuals and exploring their perspectives in great depth whereas the quantitative understanding arises from examining a large number of people and assessing responses to a few variables. Qualitative research and quantitative research provide different pictures, or perspectives, and each has its limitations. When researchers study a few individuals qualitatively, the ability to generalize the results to many is lost. When researchers quantitatively examine many individuals, the understanding of any one individual is diminished. Hence, the limitations of one method can be offset by the strengths of the other method, and the combination of quantitative and qualitative provide a more complete understanding of the research problem than either approach by itself” (Creswell & Plano Clark, 2011, p. 8).

Deste modo, ao utilizar métodos mistos pretende-se, assim, combinar dados quantitativos e qualitativos com o objetivo de obter uma compreensão mais completa e abrangente do problema de investigação.

De acordo com Hall (2008, pp. 123-124) existem diversas vantagens no desenho de estudos de métodos mistos: estes permitem ao investigador um elevado grau de

flexibilidade na abordagem das questões de investigação; permitem a triangulação dos resultados obtidos, utilizando diferentes formas para analisar as mesmas questões; e ultrapassam algumas das limitações de desenhos com apenas um método, particularmente aqueles que recorrem a apenas uma fonte de informação, já que em geral envolvem múltiplas fontes de informação.

Para Ludkle e André (1986), a utilização de métodos mistos confere uma fiabilidade que se traduz na possibilidade de outros chegarem aos mesmos resultados com a mesma metodologia. No entanto, esta deve ser vista de diferentes maneiras em cada um dos paradigmas: no quantitativo, como uma probabilidade estatística; no qualitativo, como ocorrência “de alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável” (Ludkle & André, 1986, p. 52).

Creswell e Plano Clark (2011, p. 13) referem que a investigação com métodos mistos é prática no sentido em que o investigador é livre para utilizar todos os métodos possíveis para resolver um problema de investigação e porque os indivíduos tendem a, por exemplo, resolver problemas usando ambos números e palavras e combinando pensamento indutivo e dedutivo. Kelle e Erzberger (2005) referem que desta combinação de métodos poderão resultar os seguintes três pontos:

- A convergência e confirmação mútua, o que poderá conduzir às mesmas conclusões;
- A complementaridade, por evidenciarem aspetos diferentes do mesmo problema;
- E a divergência ou contradição de resultados. Esta contradição pode ser explicada, principalmente, como resultado de erros metodológicos ou como indicador de desadequação dos conceitos teóricos utilizados.

A relação entre investigação qualitativa e investigação quantitativa pode ser estabelecida ao nível: (1) da articulação e integração de investigação qualitativa e quantitativa nos planos de pesquisa, nas diferentes fases do processo, triangulando dados obtidos através destes dois métodos (qualitativo/quantitativo); (2) da combinação de dados qualitativos e quantitativos que possibilita o aprofundamento do conhecimento sobre o fenómeno estudado; (3) da combinação de resultados qualitativos/quantitativos que proporcionará um conhecimento mais vasto e aprofundado sobre o assunto em estudo onde os resultados podem ser validados mutuamente por cada uma das abordagens, sendo por isso uma opção mais completa do que a proporcionada pela utilização de uma única abordagem; e “neste caso, as perguntas relevantes são “quais

casos?” em vez de “quantos casos?” e “o que representam os casos ou para que fim foram selecionados?” (Pardal & Lopes, 2011, pp. 28-29).

O olhar a investigação sob o prisma do recurso aos métodos mistos permite-nos observar o objeto de estudo sob múltiplas perspetivas, como se de um jogo de espelhos de um transfigurador caleidoscópico se tratasse, permitindo-nos capturar a “multi-dimensionalidade do objeto de estudo” (Barbour, 2001).

Sendo o objetivo primordial das Ciências Sociais, segundo Pardal e Lopes (2011, p. 8) “conhecer a realidade social”, neste trabalho pretendemos aprofundar o nosso conhecimento sobre a forma como a procura (alunos e suas famílias) e a oferta (escolas e centros de explicações) se organizam e atuam face à pressão dos resultados escolares. Para alcançarmos este objetivo, conduzimos o nosso estudo empírico através do cruzamento de métodos qualitativos e quantitativos conscientes dos “limites” e das “potencialidades” de uns e outros, e com a intenção de confrontar os resultados obtidos, o que cremos “contribuirá para uma perspetiva mais realista e mais modesta da investigação social” (Pardal & Lopes, 2011, p. 27), assim como para incutir, junto de terceiros, uma maior credibilidade sobre os resultados alcançados.

O contexto da nossa investigação por métodos mistos está organizado a partir de uma tipologia de casos *múltiplos* (quatro casos, três estudos, como teremos a oportunidade de verificar mais à frente no nosso trabalho). A utilização do estudo de caso pode envolver tanto situações de estudo de um único caso quanto situações de estudo de múltiplos casos (Yin, 2010; Fachin, 2001; Miles & Huberman, 1994). Os estudos de casos múltiplos apresentam vantagens e desvantagens em comparação com os projetos de caso único. Yin (2010) afirma que: «mesmo que você possa fazer um estudo de caso de “dois casos”, suas chances de realizar um bom estudo de caso serão melhores do que com o uso do projeto de caso único [...] Os estudos de caso podem cobrir casos múltiplos e, então, tirar um conjunto único de conclusões de “cross-case” (cruzamento de dados)» (p. 42).

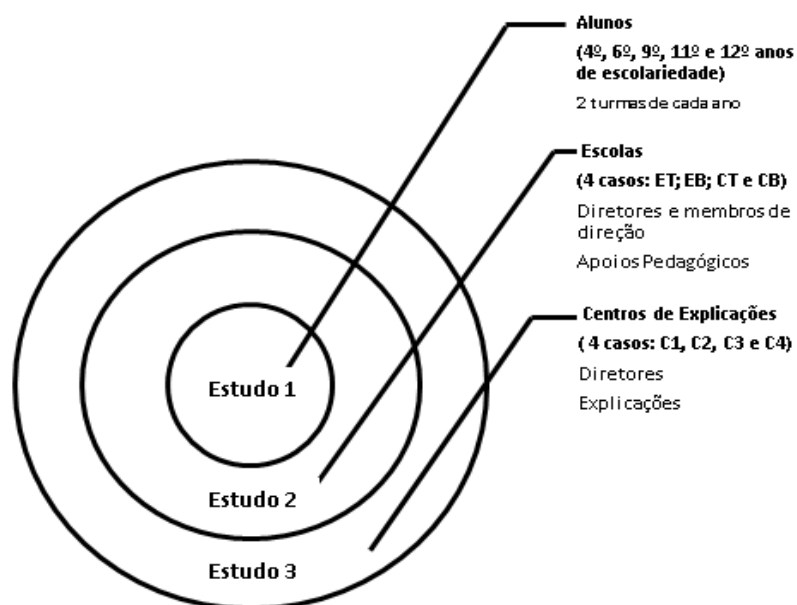
De acordo com Pardal e Lopes (2011), “os estudos de caso correspondem, em síntese, a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (p. 33). Os estudos de caso podem ser agrupados, de acordo com Bruyne et al. (1991, p. 225), em três grandes modelos: de exploração, descritivos e práticos. O nosso estudo de caso múltiplo assemelha-se a um modelo descritivo, “centra-se num objeto, analisando-o detalhadamente, sem assumir pretensões de generalização” (Pardal & Lopes, 2011, p.

33). O enquadramento do estudo de caso dentro dos planos qualitativos é uma questão controversa, não havendo consenso entre os investigadores. Como referem Coutinho e Chaves (2002), se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos. No entanto, há também os que defendem que o estudo de caso pode ser conduzido sobre qualquer um dos paradigmas de investigação, do positivista ao crítico, sendo por isso mais coerente a sua inclusão nos planos de investigação tipo misto, como é o caso da nossa investigação.

Na opinião de Yin (2010) “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (p. 39)” e “baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo” (pp. 32-33). De acordo com este autor, “o uso de múltiplas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais”, decorrendo daqui “a vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes de evidência”, que é “o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação” (Yin, 2010, p. 143). A triangulação a partir de múltiplas fontes de evidência, seguindo um modo corroborativo baseado em diversas fontes de informação, permitirá a complementaridade de descobertas (Yin, 2010), sendo esta a justificação principal para as nossas opções metodológicas.

A figura apresentada em baixo pretende esquematizar os três estudos desenvolvidos por nós em fases sequenciais, mas complementares entre si, assim como apresentar os diferentes intervenientes e as diversas variáveis em análise nos quatro estudos de caso realizados.

Figura 3. Apresentação dos diferentes estudos, estudos de caso, intervenientes e variáveis analisadas no estudo empírico



5.3. Definição da amostra

Sabemos que a complexidade da análise de um fenómeno social nos impede de inquirir todo o universo que se pretende analisar (Pardal & Lopes, 2011, p. 54) e, por isso mesmo, recorremos à definição de uma “pequena representação do universo da investigação, a amostra” (idem). A amostra, “se bem construída, tem condições de substituir o universo em análise e é, em muitos casos, o único meio de o conhecer, se não de maneira plenamente segura, ao menos com razoável segurança” (ibidem).

De acordo com Pardal e Lopes (2011), “existem dois tipos de amostra – aleatórias ou probabilísticas e não aleatórias ou empíricas – que se concretizam pela aplicação de diferentes técnicas de amostragem” (p. 55). A amostra do nosso estudo é do tipo não probabilística ou empírica, do tipo intencional, pois a nossa investigação não está “particularmente preocupada com a generalização dos resultados, mas mais com a

captação e compreensão dos significados em contextos específicos” (Pardal & Lopes, 2011, p. 64).

Assim, decidimos realizar o nosso estudo em quatro agrupamentos de escolas/colégios com características diversas (analisadas em maior detalhe no ponto 5.5.3 do nosso trabalho) para posteriormente realizarmos uma comparação dos resultados obtidos com populações estudantis de origens escolares diferentes.

Como ponto de partida comum, as escolas escolhidas estão localizadas na região centro (*Distrito Aqua*) e estão posicionadas em lugares de topo e lugares da base do *ranking* de escolas do jornal *Público*²⁶ de 2013. Tentamos com esta definição conferir a possibilidade do nosso estudo abordar diversas perspetivas de análise, como por exemplo: o cruzamento da lógica local com a lógica nacional; o binómio público-privado, escolas de “topo” e escolas de “base do *ranking*”.

Depois da delimitação geográfica, as escolas selecionadas foram identificadas com base na sua posição no *ranking* (em posições que oscilavam entre o número 50 e o número 577 num total de 612 escolas/colégios integrantes desta lista de *ranking* do jornal *Público* de 2013), tendo por base a disponibilidade que após serem contactadas manifestaram em colaborar com o presente estudo e a proximidade geográfica do local de trabalho do investigador.

Para realizarmos o Estudo 2 (diretores e membros de direção dos agrupamentos de escolas/colégios) selecionámos da lista de *ranking*, e de acordo com os critérios anteriormente mencionados, uma escola pública (ET) e uma escola privada (CT) do topo da lista e uma escola pública (EB) e uma escola privada (CB) da base da lista que constituem assim os nossos 4 estudos de caso. Em cada um destes agrupamentos de escolas/colégios inquirimos alunos (Estudo 1) pertencentes aos anos em que existiam exames nacionais (4º, 6º, 9º, 11º e 12º anos de escolaridade) de duas turmas diferentes em cada um dos anos, escolhidas aleatoriamente, perfazendo um total de 692 alunos inquiridos.

Em relação à definição da amostra dos intervenientes no Estudo 3 (centros de explicações), estes foram selecionados de acordo com as respostas dadas pelos estudantes das 4 escolas à pergunta do inquérito por questionário sobre onde frequentavam as explicações. Em cada uma das localidades em que se situavam as escolas dos estudantes inquiridos, foram selecionados os centros de explicações mais referenciados pelos alunos dessa escola/colégio, um por cada agrupamento de

escola/colégio, o que fez um total de quatro centros selecionados (C1, C2, C3 e C4). Apenas decidimos analisar um centro por localidade, dada a dificuldade que tivemos em conseguir centros que estivessem disponíveis para colaborar com o nosso estudo, pois até chegarmos a estes quatro centros tivemos muitas situações em que ou os diretores se recusavam imediatamente a colaborar com o estudo ou desistiam à última hora. Também o tempo que tínhamos disponível para realizar esta investigação não permitiu que adiássemos a realização deste trabalho muito mais vezes à espera de novas respostas positivas.

5.4. O trabalho de campo: técnicas de recolha e análise da informação

Para Pardal e Lopes (2011), as “técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica” (p. 70).

No trabalho de campo que realizamos optamos por utilizar a técnica da análise documental, da entrevista e do inquérito por questionário, por nos parecerem as técnicas que melhor se articulam com os métodos do nosso estudo (Pardal & Lopes, 2011, p. 71).

De seguida, analisaremos cada uma destas técnicas em maior detalhe.

5.4.1. Análise documental;

Numa primeira fase do nosso trabalho recorreremos à análise documental, procurando identificar as informações mais relevantes para o nosso estudo.

Segundo Pardal e Lopes (2011), “o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”, que “não dispensa, entre outras, as formas de atuação que de seguida se apresentam:

- Definir claramente o objeto de estudo;
- Formular devidamente a hipótese ou hipóteses;
- Detetar o nível de imparcialidade das fontes;

²⁶ A escolha do jornal do *Público* justifica-se por este ser um meio de comunicação que teve um papel determinante na realização e divulgação dos *rankings* de escola (cf. ponto 2.6. do Capítulo II).

- Comparar apenas o comparável” (p. 103).

Para Coutinho (2014), “a revisão da literatura consiste na *identificação, localização e análise* de documentos que contêm informação relacionada com o tema de uma investigação específica” (p. 59). Segundo esta autora, o objetivo da revisão bibliográfica é o de estabelecer um vínculo entre o problema que se pretende investigar e o conhecimento já existente sobre o tema potenciando desta forma a *credibilidade* da investigação (Coutinho, 2014, p. 59).

O material recolhido e analisado será utilizado para validar evidências de outras fontes (como por exemplo das entrevistas e da aplicação do inquérito por questionário) e/ou acrescentar informações que nos permitam confirmar, ou não, algumas conclusões.

Num primeiro momento do nosso trabalho realizamos o enquadramento teórico e político normativo de referência para a problemática em questão. Para que este objetivo fosse alcançado, recolhemos e analisados diversas obras de autores especialistas em cada um dos tópicos por nós estudado. A definição destas obras obedeceu a critérios temporais (as obras selecionadas eram o mais recente possível, embora existam trabalhos mais antigos cuja importância e relevância dos mesmos justifica a sua inclusão), de pertinência (autores cujas obras são entre os seus pares referências em determinado tópico) e de disponibilidade (informações disponíveis e acessíveis em sites de busca online e/ou em bibliotecas). O enquadramento teórico do nosso trabalho, foi assim concebido com base nestas opções, de tantas outras possíveis de seguir, mas que para os autores são entendidas como as escolhas de maior interesse e relevância na contextualização da temática de análise. A realização da revisão da literatura tem de ser sempre vista à luz de um contexto e de um tempo específico onde decorre a investigação, pois os fenómenos sociais estão em constante mudança (Coutinho, 2014, pp. 60-61). Sempre que foi possível, recorremos a fontes primárias “pelo grau de confiança mais elevado, embora sempre relativo, que as mesmas proporcionam” (Pardal & Lopes, 2011, p. 103).

Quanto à construção do nosso enquadramento empírico, socorremo-nos numa primeira fase da recolha e análise documental dos principais documentos orientadores das escolas, bem como dos seus respetivos *sites* na internet.

Nas quatro instituições selecionadas procuramos recolher e analisar sobretudo os documentos oficiais de cada um dos estabelecimentos de ensino, como é o caso do Projeto Educativo (PE), do Projeto Curricular de Escola (PCE), do Plano Anual de Atividades (PA), da Oferta Formativa (OF), do Regulamento Interno (RI), entre outros

documentos oficiais. No total foram objeto de análise cerca de 15 documentos, com um total de cerca de 720 páginas. Estes documentos foram utilizados sobretudo como base de análise e caracterização de cada uma das instituições analisadas e da sua oferta curricular e extracurricular.

Os dados aqui analisados foram essenciais para colocar em perspetiva todas as informações que foram sendo recolhidas e analisadas aquando dos procedimentos investigativos presenciais.

Também durante o ano de 2012 e o ano de 2016 fomos recolhendo e analisando diversos artigos que saíram na Comunicação Social (especificamente nos seguintes: *Jornal Público*, *Jornal de Notícias*, *Diário de Notícias*, *Expresso* e *Observador*) sobre as principais palavras-chave da temática desta investigação. Este procedimento permitiu-nos acompanhar a divulgação de algumas investigações, assim como tomar conhecimento do discurso de membros do Governo, da oposição e comentadores dos chamados “temas quentes” da atualidade do sector da Educação, contribuindo para realizarmos a nossa investigação com um olhar pluridimensional e multidisciplinar.

5.4.2. Entrevistas

A entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). De acordo com Stake (2009), a entrevista é a via principal para as “realidades múltiplas”. Quando comparada com outras técnicas de recolha de informação, “a entrevista tem sobre o questionário algumas vantagens; mas, relativamente ao mesmo, sofre, por outro lado, algumas limitações” (Pardal & Lopes, 2011, p. 85). A entrevista possui vantagens: “possibilita a obtenção de uma informação mais rica”; e desvantagens: “a limitação da recolha de informação sobre assuntos delicados e a fraca possibilidade de aplicação a grandes universos”, quando comparadas com os inquéritos por questionário (Pardal & Lopes, 2011, p. 85). Assim, e ao pretendermos potenciar as vantagens e atenuar as desvantagens destas duas técnicas de recolha de dados, decidimos utilizá-las de forma paralela e complementar a fim de conseguirmos realizar um estudo mais abrangente e completo.

Em relação à entrevista, neste estudo utilizamos a modalidade “semiestruturada” e “focalizada”. Semiestruturada, pois de acordo com Pardal e Lopes (2011), o entrevistador consegue que:

“O discurso do entrevistado vá fluindo livremente – exprimindo-se com abertura, informa sobre as suas percepções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de ação ou mudança e denuncia os elementos em jogo e as suas relações, ajudando à compreensão dos fenómenos” (p. 87).

Para estes autores são três as modalidades de entrevistas semiestruturadas: a focalizada, a centrada no problema e a etnográfica (Pardal & Lopes, 2011).

O nosso guião de entrevista caracteriza-se por ser uma modalidade de entrevista semiestruturada focalizada, pois esta é «orientada para a captação de informação significativa resultante dos impactes dos estímulos diversos sobre os entrevistados, permitindo estabelecer, por comparação, a diferença entre os factos “objetivos” da situação e as definições subjetivas feitas pelos entrevistados» (Flick, 2004, p. 78). Neste tipo de entrevistas o “investigador tem como objetivo obter informação específica que pode ser comparada e contrastada com a informação recolhida noutras entrevistas” (Dawson, 2009, p. 28).

As entrevistas foram realizadas a diretores e membros da direção que estivessem diretamente implicados na definição e implementação de estratégias que tivessem como principal objetivo preparar os alunos para os exames nacionais e a diretores dos centros de explicações que atuam nas imediações das escolas/colégios devidamente identificados pelos alunos das quatro escolas/colégios.

Para a elaboração dos roteiros destas entrevistas aos diretores e membros de direção dos agrupamentos de escolas/colégios foi tomado como ponto de partida o roteiro utilizado pelo grupo de investigação do Projeto *Excel.pt*²⁷ e o utilizado por nós em trabalho anterior (Gouveia, 2012).

O roteiro da entrevista realizada aos diretores e membros do conselho de direção dos agrupamentos de escolas/colégios (Cf. Anexo 1) está dividido em 7 categorias (Perfil socioprofissional; Agenda política; Impactos organizacionais; Organização pedagógica;

²⁷ O trabalho destes autores está inserido num projeto de investigação intitulado: *Entre mais e melhor escola: a excelência académica na escola pública portuguesa* (Excel.pt) financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/IVC-PEC/4942/2012). Para mais informações por favor consultar o site do projeto: <http://excelpt.wixsite.com/uminho>. Acesso em 11/10/2016.

Perfil dos alunos; Mudanças; e Explicações) e em 21 questões-tipo que orientaram a ação do entrevistador.

No quadro seguinte, apresentamos o número de entrevistas realizadas por estabelecimento de ensino analisado.

Quadro 4. Número de entrevistas realizadas aos diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios

Estabelecimentos de Ensino	Código	Nº. de entrevistas realizadas	Duração (total)	Local
Colégio de Base	CB	4	158 minutos	Na sala da direção e na salas da coordenação de ciclos
Colégio de Topo	CT	3	92 minutos	Na sala da direção, no gabinete de psicologia e na sala da vice-diretora
Agrupamento de Escolas de Base	EB	1	95 minutos	Na sala da direção
Agrupamento de Escolas de Topo	ET	2	109 minutos	Na sala do diretor e da vice-diretora
Total	-	10	-	-

O desequilíbrio do número de entrevistas realizadas por cada estabelecimento de ensino deve-se sobretudo à disponibilidade manifestada pelos órgãos de direção e respetivos diretores que em alguns agrupamentos de escolas/colégios foi maior e noutros casos menor, mostrando-se alguns membros indisponíveis para colaborar com este estudo.

Também foi utilizada esta técnica de recolha de dados com os diretores dos centros de explicações indicados pelos estudantes, tendo sido este guião elaborado a partir do trabalho desenvolvido por Costa, Neto-Mendes e Ventura (2013).

O roteiro da entrevista realizada aos diretores dos centros de explicações (Cf. Anexo 4) é semelhante ao roteiro da entrevista realizada aos diretores e membros do conselho de direção dos agrupamentos de escolas/colégios estando também dividido em 6 categorias (Perfil socioprofissional; Agenda política; Organização pedagógica; Perfil dos alunos; Caracterização do centro; e Frequência de explicações pelos alunos do centro) e em 32 questões-tipo que orientaram a ação do entrevistador.

No quadro seguinte, apresentamos o número de entrevistas realizadas por centro de explicações analisado:

Quadro 5. Número de entrevistas realizadas aos diretores dos centros de explicações

Centros de explicações	Código	Nº. de entrevistas realizadas	Duração	Local
Centro	C1	1	Realizada por escrito	-
Centro	C2	1	30 minutos	Na sala da direção
Centro	C3	1	32 minutos	Na sala da direção
Centro	C4	1	27minutos	Na sala da direção
Total	-	4	-	-

Selecionamos apenas um centro de explicações pela maioria dos alunos de cada uma das escolas para que a amostra fosse equilibrada, pois em alguns casos não existiam mais centros nas imediações desses agrupamentos de escolas/colégios. Também a indisponibilidade que alguns centros por nós previamente contatados mostraram em participar neste estudo impossibilitou-nos de aceder a mais empresas e consequentemente a um maior número de diretores.

Quase todas as entrevistas realizadas foram gravadas em formato áudio (exceção para o colégio CT, pois não nos foi concedida autorização para utilizar este tipo de suporte, tendo a investigadora tirado notas da fala dos entrevistados) e transcritas integralmente. As transcrições foram posteriormente revistas, com o principal objetivo de verificar erros de compreensão oral e de minimizar o número de afirmações indecifráveis. Para analisarmos as transcrições das entrevistas elaboramos grelhas de análise: uma grelha de análise vertical (que pretende recolher o máximo de informação possível, categorizar as entrevistas e tecer já algumas inferências) e uma grelha de análise transversal (em que agrupamos por categorias e subcategorias a informação recolhida ficando com o número e percentagem de respondentes a cada questão).

Após a fase de tratamento dos dados e da concretização das tarefas de identificação, transcrição e organização, trabalhamos as fases seguintes de análise dos dados: “a codificação” e a “criação de categorias”.

Os dados recolhidos através do procedimento de análise de conteúdo das entrevistas permitiu-nos utilizar estes dados como complemento aos recolhidos com os

inquéritos por questionário e à análise documental, permitindo desta forma o cruzamento de várias fontes de informação.

5.4.3. Inquérito por questionário

Para Pardal e Lopes (2011) “o questionário constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica” (p. 73).

No entanto, “perante a intenção de construir um questionário, há que ter bem presente não apenas as suas vantagens, mas também as suas limitações, recorrendo sempre aos meios mais adequados à situação para uma recolha rigorosa de informação” (Pardal & Lopes, 2011, p. 74). A realização de inquéritos por questionário apresenta vantagens: “garante, em princípio, o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas” (idem); e desvantagens: “o inquirido pode ler todas as questões antes de responder, o que não é conveniente, e facilita a resposta em grupo” (ibidem).

Na aplicação que fizemos consideramos o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente da inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este consentimento foi atestado pelos seus representantes legais. Não existiu qualquer cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Concomitantemente tentámos minimizar a desvantagem supramencionada por Pardal e Lopes (2011, p. 74), pois a aplicação dos inquéritos por questionário foi realizada em sala de aula, o que implicou por parte dos alunos uma certa rapidez na resposta e conseqüentemente um menor risco de existir uma prévia leitura de todas as questões por parte dos inquiridos antes de preencherem o inquérito por questionário.

O formato do inquérito por questionário por nós utilizado é composto por questões fechadas, de escolha múltipla e abertas: questões fechadas - “Dizem-se fechadas aquelas perguntas que limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas” (Pardal & Lopes, 2011, p. 73); questões de escolha múltipla - “De difícil caracterização, as perguntas de escolha múltipla configuram tendencialmente uma modalidade fechada, permitindo ao inquirido a escolha de uma ou várias respostas de um

conjunto apresentado” (Idem). Estes autores também referem que estas questões de escolha múltipla se podem subdividir em duas grandes modalidades: as perguntas em leque (que podem apresentar um leque fechado ou um leque aberto). No inquérito por questionário por nós construído optou-se por colocar perguntas de leque aberto, em que o respondente “é posto perante a situação de optar por uma das alternativas colocadas ou de acrescentar ele mesmo uma outra” (Pardal & Lopes, 2011, p. 78) e também perguntas de avaliação ou estimação, perguntas nas quais se oferece “um conjunto de respostas, no qual o inquirido tem como única opção escolher uma das alternativas propostas. Introduce, no entanto, algo de novo no leque: o aspeto *quantitativo*. Com efeito, as perguntas de estimação procuram captar os diversos graus de intensidade face a um determinado assunto” (Pardal & Lopes, 2011, p. 79). Do nosso inquérito por questionário faz também parte uma pergunta aberta: “diz-se aberta toda e qualquer pergunta que permita plena liberdade de resposta ao inquirido” (Pardal & Lopes, 2011, p. 76).

Para formularmos as nossas questões tomamos como referência o inquérito por questionário desenvolvido por Palhares et al. (2014), e por Costa, Ventura e Neto-Mendes (2013).

De acordo com Pardal e Lopes (2011), é necessário testar o questionário:

“A exigência de precisão conduz à necessidade de testar o questionário antes da sua administração. Para nos assegurarmos da qualidade das perguntas e da razoabilidade da sua ordenação e para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à informação pretendida, torna-se necessário aplicar o questionário a uma amostra reduzida. Esta, em termos de estrutura, deve ser homóloga da amostra destinada ao estudo” (p. 85).

Assim, decidimos realizar um pré-teste do inquérito por questionário em dois agrupamentos de escolas da periferia do *Distrito Aqua* a um total de 102 alunos distribuídos pelo 4º (n= 22), 6º (n= 27), 9º (n= 28) e 12º ano de escolaridade (n= 25) em final de fevereiro e início de março de 2014.

Segundo Yin (2010) “o caso-piloto pode assumir, então o papel de um “laboratório” no detalhamento do seu protocolo, permitindo que você observe os diferentes fenômenos a partir de muitos ângulos distintos ou tente abordagens diferentes experimentalmente” (p. 119). Foi com base no caso-piloto, mais propriamente na análise realizada aos inquéritos por questionário recolhidos que procedemos a alterações entendidas como necessárias para uma melhor adequação do pretendido ao solicitado, tentando clarificar algumas das questões para que fossem mais facilmente entendidas pelos inquiridos. Dada a diferença das idades dos inquiridos a adaptação da linguagem foi também um fator-chave a analisar no âmbito deste pré-teste fornecendo-nos pistas

preciosas para conseguirmos construir questões claras e objetivas de acordo com cada uma das idades. Realizamos assim 4 versões dos inquéritos por questionário, uma para cada ciclo de estudo: 1º ciclo do ensino básico (4º ano de escolaridade – Cf. Anexo 7); 2º ciclo do ensino básico (6º ano de escolaridade – Cf. Anexo 8); 3º ciclo do ensino básico (9º ano de escolaridade – Cf. Anexo 9); e ensino secundário (11º e 12º ano de escolaridade, estes dois anos estão agrupados por não se terem verificado alterações significativas na interpretação das questões do inquérito por questionário que justificassem versões diferentes para cada um destes anos – Cf. Anexo 10).

Depois de realizadas as alterações e do inquérito por questionário final ter sido validado pelo orientador desta tese, deu-se início ao pedido de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudo de investigação em meio escolar, alojado na página da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) ao abrigo do Despacho N.º15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho, para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME)²⁸.

Depois de selecionadas as escolas, contactamos os respetivos diretores para pedirmos a autorização para a aplicação dos inquéritos por questionários a alunos de duas turmas de cada ano sujeito a exame nacional (4º, 6º, 9º, 11º e o 12º ano de escolaridade).

Os diretores dos agrupamentos de escolas/colégios organizaram de diferentes maneiras a forma como se iria realizar a aplicação dos questionários: dois diretores delegaram esta organização nos seus assessores diretos e estes articularam-se com os diretores de cada uma das turmas (que previamente selecionaram) para definirem os dias e as horas que menos teriam interferência no normal funcionamento das atividades letivas. Um diretor assumiu esta responsabilidade, outro delegou na subdiretora, uma diretora delegou na psicóloga do colégio e outro diretor no assessor pedagógico.

Foram então selecionadas duas turmas de cada ano sujeito a exames nacionais, à exceção de um dos colégios selecionados (CB) onde não foi possível inquirir os alunos do 4º ano de escolaridade, pois este não é um ano de escolaridade integrado na oferta formativa do colégio. No ensino secundário procurou-se escolher duas turmas de diferentes áreas científicas e com um maior número de alunos, sendo que prevaleceu a área de Ciências e Tecnologias e a área de Línguas e Humanidades.

²⁸ O pedido de autorização foi registado em 07/03/2014, tendo a autorização sido confirmada no dia 02/04/2014 e publicado na página <http://mime.gepe.min-edu.pt>.

O inquérito por questionário foi distribuído no final do 2º período e início do 3º período de 2013/2014 com a intenção de recolher dados mais fidedignos quanto às estratégias que os alunos já tinham utilizado e/ou estariam a utilizar para se prepararem para os exames nacionais.

O inquérito por questionário é composto por cinco partes: a primeira parte é a “Caraterização Pessoal e Familiar” do aluno; a segunda parte “O Percurso Escolar” do aluno; a terceira parte visa as “Práticas de Estudo” do aluno; a quarta “Opiniões e Representações em Relação à Escola”; e a quinta e última parte, “Expectativas Face ao Futuro”.

O inquérito por questionário utilizado com os alunos do ensino secundário tem 34 questões, o utilizado com os alunos do 3º ciclo do ensino básico tem 33 questões, o utilizado com os alunos do 2º ciclo do ensino básico tem 28 questões e o utilizado com os alunos do 1º ciclo do ensino básico tem 26 questões.

O tipo de questionário que construímos como suporte à nossa investigação foi aplicado por administração direta (Quivy & Campenhoudt, 2003), sendo o próprio inquirido (neste caso preciso, os alunos) a preencher.

Foi então administrado um inquérito por questionário a alunos pertencentes aos diferentes níveis de ensino (1º, 2º e 3º ciclos dos ensinos básico e secundário) entre março e abril de 2014. Recolhemos um total de 692 questionários válidos para análise. Foram inquiridos 115 alunos no 1º ciclo (CB é a exceção já referida), 149 alunos no 2º ciclo, 147 alunos no 3º ciclo e 281 alunos no ensino secundário no conjunto dos quatro agrupamentos de escolas/colégios. Tomando agora a perspetiva do estabelecimento de ensino, os resultados são os seguintes: 202 alunos inquiridos no CB (sem 1º ciclo), 151 alunos inquiridos no CT, 175 alunos inquiridos na EB e 164 alunos inquiridos na ET.

No tratamento das informações recolhidas foi utilizado o *software* estatístico IBM SPSS Statistics v.21 para a construção de uma base de dados que agrupa as diferentes variáveis de análise e as respetivas respostas dos alunos inquiridos. Os *outputs* foram depois analisados com recurso a tabelas e gráficos elaborados com a aplicação *Microsoft Excel* e testados através de testes como: o teste Post-hoc, Teste Chi-quadrado (χ^2) e o Fischer’s Exact Test, que conferem aos dados apresentados em seguida, a validade e o rigor científico pretendido quer no seu tratamento, quer na sua interpretação.

5.5. Caraterização do contexto de investigação

5.5.1. O Distrito Aqua

O *Distrito Aqua* situa-se na região litoral centro de Portugal e é constituído por dezanove municípios²⁹. Caraterizado por ter uma paisagem única no país e ser um recurso que se desdobra em diversas potencialidades, foi neste distrito (e mais especificamente em três municípios que dele fazem parte) que realizamos o nosso estudo. Um dos municípios onde realizamos o nosso estudo destaca-se por ser a área de influência regional mais abrangente dentro do distrito (e, por isso, capital de distrito) onde ficam situadas as duas escolas públicas analisadas (ET e EB), bem como o centro de explicações C1 e C2. Os outros dois polos urbanos analisados possuem áreas de influência mais limitadas, intra-concelhias, e situam-se em zonas mais rurais e limítrofes do distrito. No primeiro podemos encontrar um dos colégios analisados (CB), assim como o centro de explicações C3 (idem). No segundo polo urbano analisado podemos encontrar outro dos colégios analisados (CT), assim como o centro de explicações C4 (idem).

Para além da sua posição geoestratégica, o *Distrito Aqua* destaca-se também pela sua consistente organização urbana, pelas suas estruturas industriais fortemente consolidadas e pelas excelentes acessibilidades que facilitam a entrada e a saída de pessoas e bens de e para qualquer destino em Portugal ou no estrangeiro.

É um dos 20 distritos com poder de compra *per capita* superior em 35% à média nacional, apresentando uma estrutura etária predominantemente jovem (26% da população possui idade inferior a 25 anos e a população em idade ativa é de aproximadamente 56%)³⁰.

5.5.2. A população estudantil;

O *Distrito Aqua*, tem o privilégio de ter na sua capital de distrito uma instituição de ensino superior de qualidade reconhecida que desde cedo possibilitou a formação qualificada de novos quadros, absorvidos na sua grande maioria pelo crescente sector empresarial da região.

Neste distrito podemos ainda encontrar 25 Agrupamentos de Escola (<http://www.dgeste.mec.pt/>), com uma população estudantil de cerca de 58.381 alunos (<http://www.dgeec.mec.pt/np4/home>), dados referentes ao ano letivo de 2015/2016.

²⁹ Cf. www.freguesiasdeportugal.com, 2016.

Para a concepção de um retrato geral dos alunos, docentes, estabelecimentos e alguns indicadores sociopedagógicos do distrito, podemos analisar a tabela infra-apresentada:

Quadro 6. Retrato geral dos alunos, docentes, estabelecimentos e alguns indicadores sociopedagógicos do *Distrito Aqua*

Retrato Geral - Alunos											
Nível e ciclo de ensino		Ano letivo									
		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Distrito Aqua		63 451	63 761	63 788	70 855	69 515	66 365	63 611	59 371	58 727	58 381
	Educação pré-escolar	10 065	10 056	10 126	9 691	9 308	9 518	9 282	9 025	9 289	9 199
	1.º Ciclo	17 728	17 768	17 678	16 972	16 877	16 058	15 326	14 674	14 119	14 028
	2.º Ciclo	9 238	9 434	9 550	9 351	9 231	9 916	9 318	8 616	8 506	7 886
	3.º Ciclo	14 658	14 354	15 061	19 170	18 314	16 330	15 495	13 895	13 553	13 569
Ensino secundário		11 762	12 149	11 373	15 671	15 785	14 543	14 190	13 161	13 260	13 699
Retrato Geral - Docentes											
Nível de educação/ensino		Ano letivo									
		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Distrito Aqua		6 893	6 456	6 580	6 750	6 955	6 725	6 187	5 671	5 209	5 059
Educação pré-escolar		664	628	625	615	596	587	540	537	539	527
Ensino básico - 1.º ciclo		1 334	1 144	1 132	1 123	1 147	1 084	965	986	920	883
Ensino básico - 2.º ciclo		1 396	1 219	1 228	1 213	1 277	1 192	1 052	891	795	765
Ensinos básico (3.º ciclo) e secundário		3 363	3 316	3 256	3 420	3 438	3 340	3 079	2 741	2 449	2 389
Educação especial		-	-	193	178	239	238	265	250	242	231
Formadores (escolas profissionais)		136	149	146	201	258	284	286	266	264	264
Retrato Geral - Estabelecimentos											
Natureza		Ano letivo									
		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Distrito Aqua		629	588	554	539	530	511	437	420	385	361
Público		523	484	450	431	420	399	328	311	270	245
Privado		106	104	104	108	110	112	109	109	115	116
Retrato Geral - Indicadores											
Distrito Aqua		Ano letivo									
		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Resultados Escolares - Taxas de retenção e desistência											
Ensino básico		10,3	9,1	7,0	6,8	6,6	6,7	8,6	9,8	8,7	6,9
1.º Ciclo do ensino básico		4,4	4,6	4,1	3,7	3,7	3,1	4,3	4,6	4,7	4,0

³⁰ A referência desta informação está oculta propositalmente para salvaguardar o anonimato do Distrito analisado.

2.º Ciclo do ensino básico	9,7	8,9	6,6	5,8	5,1	6,1	9,6	12,0	9,2	6,6
3.º Ciclo do ensino básico	18,7	15,4	11,6	11,8	11,5	11,7	13,2	14,6	13,0	10,6
Ensino secundário	30,5	23,9	19,8	18,7	17,4	20,2	17,7	18,2	17,1	14,4
Escolarização										
Taxa bruta de pré-escolarização	84,8	86,2	89,4	87,8	87,3	91,5	94,2	92,8	94,2	96,5
Taxa bruta de escolarização	114,2	114,1	116,9	126,0	123,6	119,8	117,8	111,4	110,6	110,4
- Ensino básico	93,0	95,6	89,8	125,4	127,6	117,9	117,9	109,8	111,5	116,4
- Ensino secundário	83,6	85,2	88,8	86,5	86,2	89,9	92,6	90,5	92,1	93,7
Taxa real de pré-escolarização										
Modernização Tecnológica										
Rácio aluno/computador	x	x	x	x	2,0	2,0	4,0	3,1	3,1	3,0
1.º Ciclo do ensino básico	x	x	x	x	1,0	1,0	6,9	4,8	4,5	4,7
2.º Ciclo do ensino básico	x	x	x	x	3,8	4,0	3,7	3,0	2,9	2,8
3.º Ciclo do ensino básico	x	x	x	x	3,9	3,6	3,4	2,7	2,7	2,6
Ensino secundário	x	x	x	x	4,3	3,2	3,0	2,4	2,6	2,5
Rácio aluno/computador com Internet	x	x	x	x	2,2	2,2	5,0	3,5	3,5	3,5
1.º Ciclo do ensino básico	x	x	x	x	1,1	1,1	9,2	5,8	5,4	5,6
2.º Ciclo do ensino básico	x	x	x	x	4,8	5,2	4,9	3,5	3,4	3,3
3.º Ciclo do ensino básico	x	x	x	x	4,8	4,4	4,2	3,0	3,1	3,0
Ensino secundário	x	x	x	x	5,1	3,8	3,6	2,7	2,9	2,8

Fonte: Dados recolhidos a partir do site da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2016

O *Distrito Aqua* segue a tendência nacional, pois observa-se um ligeiro decréscimo no número total de alunos em todos os níveis e ciclos de ensino, sendo que é no 1º ciclo do ensino básico onde podemos encontrar o maior número de alunos com um total de 14.028 de estudantes.

O número total de docentes segue a mesma tendência decrescente que já havíamos identificado no número de alunos, perfazendo no ano letivo de 2014/2015 um total de 5.059 professores e educadores distribuídos por 361 estabelecimentos de ensino.

Sobre o número de estabelecimentos de ensino que atualmente se encontram em funções, foi no ensino público que se assistiu a uma acentuada diminuição no número de estabelecimentos, principalmente nos últimos dez anos, com mais de metade das instituições a fecharem portas. Já no ensino privado, assiste-se também a um ligeiro decréscimo no número total de instituições, contudo sem a escala verificada nas instituições de ensino público.

Quanto à taxa de retenção e desistência, verificou-se que esta aumenta conforme aumenta o nível de ensino e situava-se em 2014/2015 na ordem dos 6,9% para o ensino básico e 14,4% para o ensino secundário.

Sobre o rácio aluno/computador e aluno/computador com internet é no 1º ciclo do ensino básico que podemos encontrar valores mais expressivos desta relação.

5.5.3. Os Agrupamentos de escola/colégios analisados;

O colégio CT

De todos os agrupamentos de escolas/colégios analisados, este é o que detém melhor classificação no *ranking* nacional.

A partir da análise realizada aos seus documentos oficiais podemos verificar que a inauguração desta instituição é datada de 1922. O colégio é uma escola católica situada na região centro de Portugal, com contrato de associação para os 2º e 3º ciclos de ensino e ensino secundário, cuja principal missão passa pelo desenvolvimento integral dos domínios do *saber ser*, do *saber fazer* e do *saber estar* baseado numa pedagogia que aposta “profundamente na autodeterminação e no autodomínio” (PCE, p. 9).

De acordo com o seu projeto curricular, tem cerca de 833 alunos, que vão desde o 1º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário – 12º ano e sessenta e dois docentes e quarenta e dois funcionários não docentes (PCE, p. 7).

Para além da oferta formativa, o colégio possui ainda diversas Atividades de Enriquecimento/Complemento Curricular e formação global, distribuídas por diferentes núcleos:

- Artístico: Ballet, Ginástica Artística, Dança, A B C d’Arte, Pintura, Desafiarte (Teatro);
- Musical: Piano, Órgão, Flauta, Guitarra, Violino, Orquestra Orff, Formação de Intérpretes Vocais, Canto; Grupo Coral e Instrumental: Pequenos Cantores...;
- Tecnológico: Informática e Multimédia;
- Comunicação: Inglês, Francês, Mandarim, Alemão e Espanhol; International House;
- Desportivo: Futebol, Voleibol, Judo, Ténis de Mesa, Ténis de Competição, Rugby, Xadrez, Musculação;
- Científico: Lab Kids - Ciência e Matemática (RI, p. 16).

Há dez anos que este colégio adota a distinção do mérito dos seus alunos, com base nos “Quadros de Excelência e de Valor”, sendo que o Quadro de Excelência, “destina-se a reconhecer os alunos ou turmas, que revelam excelentes resultados

escolares e produzem trabalhos académicos ou realizam atividades de excelente qualidade, quer no domínio curricular, quer no domínio das atividades da Escola Cultural” (PCE, p. 85) e o Quadro de Valor destina-se a "reconhecer os alunos que revelam grandes capacidades ou atitudes exemplares de superação das dificuldades ou que desenvolvam iniciativas ou ações, igualmente exemplares, de benefício claramente social ou comunitário ou de expressão de solidariedade no Colégio ou fora dele” (idem).

O colégio CB

Este colégio é aquele que apresenta a classificação mais baixa na lista de *ranking* analisada.

A inauguração do edifício do colégio data de 1937, sendo este um colégio com contrato de associação e por isso de frequência gratuita para o 2º, 3º ciclo do ensino básico e secundário. Fica situado numa zona rural, na zona de centro de Portugal. É um colégio orientado pela doutrina cristã que em 2011/2012 contava com 1127 alunos, 92 professores e 61 funcionários auxiliares (PE, p. 8). As atividades de complemento curricular oferecidas passam pelo desporto (normal e de competição), teatro e música (PE, p. 12).

Neste colégio também se utilizam práticas de distinção, nomeadamente os Quadros de Honra e os Prémios de Excelência (PE, p. 13), sendo o principal o Prémio de Mérito Padre X:

- “1. O prémio Padre X, de natureza simbólica, integra as seguintes categorias:
 - A. alunos que revelem atitudes exemplares de superação das suas dificuldades;
 - B. alunos que alcancem resultados escolares excelentes;
 - C. alunos que realizem atividades curriculares ou de complemento curricular de relevância;
 - D. alunos que desenvolvam iniciativas ou ações de reconhecida relevância social.
2. A decisão da atribuição do prémio previsto nas categorias A, C e D é da competência do conselho de turma, na última reunião de cada ano letivo, a partir da apresentação de proposta pelos coordenadores dos núcleos de complemento curricular ou de outros elementos da comunidade educativa aos quais seja reconhecida autoridade para o fazer pela direção do colégio.
3. São distinguidos com o prémio previsto na categoria B os alunos que obtêm uma classificação média geral de 5, no ensino básico, ou de 17, no ensino secundário, no final de cada ano letivo.
4. Os nomes dos alunos premiados são registados na ata da primeira reunião do conselho pedagógico do ano letivo seguinte.
5. Os premiados são apresentados publicamente, na Festa de abertura solene do ano letivo seguinte” (RI, pp. 67-68).

O agrupamento de escolas EB

Este é um agrupamento de escolas que agrega dez estabelecimentos de ensino desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, sendo que parte da nossa recolha de dados foi realizada em 4 escolas deste agrupamento. As escolas onde recolhemos a nossa amostra pertencentes a este agrupamento estão localizadas no centro da cidade e ocupam lugares baixos na lista de *ranking* analisada.

No ano de 2013, frequentavam o pré-escolar, 190 crianças, no 1º ciclo do ensino básico 929 alunos, no 2º e 3º ciclo do ensino básico 675 alunos e no ensino secundário (escola sede do agrupamento) 490 alunos, perfazendo um total de 2.284 alunos que frequentam este agrupamento de escolas.

Neste agrupamento podemos ainda encontrar: 3 professores bibliotecários, um psicólogo, 196 docentes (39 pertencentes ao Quadro), 18 docentes de Educação Especial e 77 assistentes. No entanto, é assumido no PE que estes números são bastante inferiores aos que seriam desejáveis pela direção do agrupamento.

O lema comum é “Uma escola, uma família”, o que identifica perfeitamente o clima acolhedor e familiar que a escola sede transmite quer aos seus alunos, quer àqueles que a visitam.

À data da nossa recolha de dados, este agrupamento de escolas encontrava-se a implementar os rituais de distinção dos melhores alunos. No entanto, encontramos no seu Regulamento Interno (RI) a confirmação de que este procedimento já se encontra formalizado: “Neste agrupamento também se procede à distinção meritória dos alunos através dos Quadros de Valor, Quadros de Mérito e Quadros de Excelência (RI, pp. 33-35)”. Porém, e talvez por ainda se encontrar em fase de estruturação, não nos foi possível aceder às especificidades de cada método de distinção praticados neste estabelecimento de ensino.

O agrupamento de escolas ET

Quando iniciamos os contactos para a realização deste estudo este agrupamento encontrava-se em reestruturação, estando sob orientação de uma Comissão Administrativa Provisória (CAP), tendo sido realizada também neste ano a formalização do agrupamento. No entanto, este é o agrupamento com melhor classificação na lista de *ranking* analisada e nem durante este processo houve alguma alteração.

As suas escolas situam-se no centro e na periferia da cidade, sendo que a escola sede é uma das escolas mais antigas do país recentemente intervencionada pela Parque

Escolar. Neste agrupamento a oferta formativa vai desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário.

No Projeto Educativo do agrupamento, este assume como missão: “promover o sucesso de cada um dos seus alunos, em cada momento do percurso educativo e formativo, promovendo o desenvolvimento das suas competências de forma adequada ao desenvolvimento harmonioso das suas capacidades, habilitando-os a exercer uma cidadania ativa, responsável e empreendedora, pautada pela noção de serviço social” (PE, p. 6).

Em 2014/ 2015 o Agrupamento contava com cerca de 2700 alunos sendo que só a escola sede alberga cerca de 1400 alunos (PE, p. 9). No agrupamento trabalham 206 professores/educadores, dos quais 173 pertencem ao Quadro do Agrupamento e 63 funcionários assistentes (PE, p. 17).

As atividades de enriquecimento curricular oferecidas privilegiam: “o Inglês, a Atividade Física e Desportiva, a Música e as Atividades Experimentais” (RI, p. 40).

Apesar de nos órgãos de comunicação social locais e no próprio site do agrupamento existirem notícias alusivas ao dia em que se realiza a cerimónia de entrega de prémios aos melhores alunos³¹, não encontramos nos seus documentos oficiais informações concretas sobre o modo de definição e implementação dos mesmos. No entanto, os dados recolhidos apontam para que, à data da nossa recolha de dados, este procedimento estaria em fase de reestruturação, pois no regulamento interno do agrupamento de escolas existe a referência à possibilidade de através do conselho geral e da atuação da atual direção se “criar ou alterar um sistema de reconhecimento do mérito dos alunos; Implementar o sistema de reconhecimento do mérito referido anteriormente” (RI, p. 10). Também nos pontos referentes aos direitos dos alunos podemos encontrar a indicação de que estes têm o direito de: “ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido, podendo usufruir de prémios que o distingam; ver reconhecido o empenhamento em ações meritórias, designadamente o voluntariado em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticada no X ou fora dele, e ser estimulado nesse sentido; usufruir de prémios ou apoios e meios complementares que reconheçam e distingam o mérito;”. Todas estas informações

³¹ No site da escola encontramos várias fotografias alusivas a uma entrega de prémios no dia 31/01/2013, com a seguinte descrição: «receber a distinção e ser considerado um aluno “de valor e de excelência” é o culminar de um ano de trabalho, empenho e dedicação. Este é sempre um motivo de orgulho de toda a Comunidade Educativa.» Existe ainda a referência de que “na cerimónia estiveram presentes várias entidades do Concelho e da Freguesia”.

levam-nos a equacionar que este tipo de distinção deverá estar em fase de reformulação por parte da nova direção.

5.5.4. Os centros de explicações analisados.

O centro de explicações C1

Este é um centro de explicações e apoio ao estudo, localizado bem no centro da cidade, próximo de duas das melhores escolas públicas no *ranking* nacional analisado. O seu público-alvo são preferencialmente alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, embora tenha alguns alunos do 1º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. É um negócio familiar concebido a partir de uma sociedade entre um casal das áreas da Matemática e da Gestão. A funcionar desde 2001, é um centro de pequena dimensão. A sua gestão é aut centrada na proprietária/diretora, pois grande parte do seu dia é ocupado na vigilância e coordenação das atividades dos explicadores que consigo trabalham, assim como no atendimento a alunos e encarregados de educação. Nas palavras da diretora, o centro funciona “quase como uma família”, sendo as suas prioridades: “ter ótimos profissionais, saber as disciplinas em que cada aluno precisa de mais apoio e não esquecer nunca, que cada aluno é único!”.

O centro de explicações C2

O proprietário do centro de explicações C2 começou por conciliar a sua atividade profissional (na área da Engenharia Eletrónica e Telecomunicações) com as explicações, até que as explicações se tornaram um negócio muito mais rentável e enriquecedor. De engenheiro-explicador, a diretor e proprietário do centro C2, o investimento tem sido crescente e este é um centro bastante conhecido na cidade. Embora mais vocacionado para o apoio a disciplinas do ensino superior, tem vindo a ganhar maior expressão entre os alunos do ensino secundário, sobretudo pelas excelentes condições que oferece: tem ótimas instalações, equipamentos audiovisuais bastante modernos e uma equipa de

profissionais altamente qualificados, a grande maioria com contrato a tempo inteiro há vários anos. O proprietário deposita total confiança nos seus funcionários, sendo que compete aos explicadores a definição dos procedimentos e metodologias a adotar durante as suas sessões com pequenos grupos (máximo de 6 alunos). Concomitantemente, organiza reuniões periódicas para avaliar a evolução dos alunos e efetuar um ponto de situação sobre os trabalhos desenvolvidos com troca de experiências e opiniões, para que haja uma certa uniformização das sessões e os alunos sigam um plano similar nas diferentes disciplinas com os diferentes profissionais. No final de cada mês envia aos encarregados de educação um relatório com as faltas e o desenvolvimento do aluno. O seu principal objetivo é trabalhar sempre em melhoria contínua.

O centro de explicações C3

Há 3 anos, a proprietária do centro C3 cansou-se da instabilidade da profissão docente e da vida nómada que levava e decidiu dedicar-se a tempo inteiro às explicações. Numa zona rural, aproveitou o facto de não existir nenhum negócio semelhante na área e abriu um centro de explicações. Concilia a gestão do centro com as explicações a pequenos grupos de alunos (no máximo 3 alunos ou individualmente) a Matemática. Os cerca de 7 explicadores que tem a trabalhar consigo em regime de part-time são totalmente autónomos na preparação e dinamização das sessões com os alunos e trabalham diariamente em articulação com a Psicóloga do centro. Os cerca de 70 alunos que frequentam o seu centro são, na sua grande maioria, oriundos do colégio com contrato de associação pior classificado no *ranking* por nós analisado. Talvez por isso, no entender desta profissional, as explicações passaram a ser quase uma “aula”, visto que “os alunos chegam da escola sem as noções mais básicas dos conteúdos que estão a ser abordados formalmente”. Os alunos, na sua maioria do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, frequentam o centro durante todo o ano letivo, inclusive em períodos de pausa letiva em regime de ATL, pois na zona não existe oferta de ocupação de tempos livres e este centro tenta também colmatar essa necessidade.

O centro de explicações C4

Em 2004 abriu este centro de explicações estrategicamente localizado nas imediações do colégio com contrato de associação melhor posicionado no *ranking* por

nós analisado. A proprietária conciliou a sua formação académica na área da Matemática com um gosto antigo pelas áreas de Gestão e Economia ao abrir um centro de explicações em sociedade com o marido. Este é o segundo centro que abrem, pois já possuem um outro de menor dimensão numa zona mais rural. Os cerca de 66 estudantes que o frequentam são, na sua maioria, do ensino secundário e frequentam o colégio CT. Na sua maioria são de classe alta e já detêm bons resultados escolares. A proprietária é simultaneamente diretora e explicadora e muitos estudantes procuram este centro em particular para terem explicações especificamente com ela. As sessões são na sua grande maioria individuais e os alunos frequentam-nas ao longo de todo o ano letivo.

6. A investigação: apresentação, análise e discussão dos resultados

A investigação: apresentação, análise e discussão dos resultados

6.1. Notas introdutórias

Nesta parte do nosso trabalho, pretendemos apresentar, analisar e discutir os resultados alcançados com o nosso estudo empírico. Iremos começar por caraterizar os intervenientes no nosso estudo: os diretores e membros da direção dos agrupamentos de escola/colégios; os alunos inquiridos e a sua família nuclear; e os diretores dos centros de explicações. Depois de concluído este processo iremos triangular os dados recolhidos a partir dos diferentes instrumentos (análise documental, entrevistas, inquéritos por questionário) utilizados nos 3 estudos desenvolvidos para alcançar os objetivos a que nos propusemos no início da nossa investigação. Analisaremos os hábitos de estudo e as características que os estudantes consideram essenciais para alcançar o sucesso escolar nos exames nacionais; as estratégias utilizadas pelos alunos dentro (apoios pedagógicos) e fora (centros de explicações) da escola para alcançarem o sucesso académico; as razões que motivam as famílias e os alunos a procurar/rejeitar os apoios/explicações, assim como os principais impactos que o recurso a estas estratégias têm nos alunos; a importância atribuída às listas de *rankings* escolares e os seus efeitos; e por último, as expetativas dos estudantes face ao futuro.

6.2. Caraterização dos intervenientes no estudo

6.2.1. Os diretores e membros das direções de agrupamentos de escolas/colégios

Durante a nossa investigação entrevistámos 4 diretores: a diretora do colégio de topo da lista de *ranking* (DCT), o diretor do colégio da base da lista de *ranking* (DCB), o diretor do agrupamento de escolas da base da lista de *ranking* (DEB) e o diretor do agrupamento de escolas do topo da lista de *ranking* (DET). Também entrevistámos 9 membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios: membro da direção do colégio de topo da lista de *ranking* (MDCT1), segundo membro da direção do colégio de topo da lista de *ranking* (MDCT2), membro da direção do colégio da base da lista de *ranking* (MDCB1), segundo membro da direção do colégio da base da lista de *ranking* (MDCB2), terceiro membro da direção do colégio da base da lista de *ranking* (MDCB3) e membro da direção do agrupamento de escolas do topo da lista de *ranking* (MDET).

Em suma, no agrupamento de escolas de topo realizamos 2 entrevistas (DET e MDET), no agrupamento de escolas de base realizamos apenas 1 entrevista ao diretor (DEB), no colégio de topo realizamos 3 entrevistas (DCT, MDCT1 e MDCT2) e no colégio de base realizamos 4 entrevistas (DCB, MDCB1, MDCB2, MDCB3). Assim, realizámos um total de 10 entrevistas, sendo que todas foram individuais, exceto as entrevistas MDCB1, MDCB2 e MDCB3 onde estavam dois coordenadores de ciclo e, por isso, as entrevistas foram realizadas em simultâneo. A diferença do número de entrevistas realizadas por estabelecimento de ensino justifica-se mais uma vez com base em questões de (in)disponibilidade de colaboração com o nosso estudo, que foram mais evidentes nuns estabelecimentos de ensino do que em outros.

Os diretores e membros da direção dos agrupamentos de escola/colégios entrevistados são na sua maioria do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 34 e os 59 anos. Todos possuem habilitações académicas superiores, sobretudo ao nível da licenciatura em áreas tão diversas quanto a Engenharia, a Psicologia, a História, a Matemática ou os Estudos Clássicos e Portugueses, entre outras. São profissionais com muitos anos de experiência e que na sua grande maioria pertencem aos quadros dos agrupamentos de escolas/colégios há já vários anos, tendo por isso um conhecimento mais vasto e aprofundado da realidade da sua comunidade educativa. Muitos residem nas proximidades do estabelecimento de ensino, o que também lhes permite ter uma perceção mais real do contexto social e económico onde escola, alunos e famílias estão inseridos.

6.2.2. Os alunos inquiridos

A investigação que desenvolvemos no ano letivo 2013/2014 realizou-se em dois agrupamentos de escolas públicas (ET e EB) e dois colégios privados com contrato de associação (CT e CB) na região centro do país (*Distrito Aqua*), onde foi administrado um inquérito por questionário (composto por questões fechadas, de escolha múltipla e abertas) a alunos pertencentes aos diferentes níveis de ensino (1º, 2º e 3º ciclos dos ensinos básico e secundário), num total de 692 questionários recolhidos num universo de 994 alunos (o que corresponde a uma percentagem total de respostas de 69,62%). Para uma análise mais detalhada sobre o número de respostas totais possíveis e o número de respostas ou de questionários válidos recolhidos, construímos o Quadro 7.

Quadro 7. Frequência de respostas possíveis e conseguidas por agrupamentos de escolas/colégios e ciclo de estudos

Níveis ensino	CT		CB		EB		ET	
	N = total alunos	N = alunos IQ	N = total alunos	N = alunos IQ	N = total alunos	N = alunos IQ	N = total alunos	N = alunos IQ
4º ano	45	37	0	0	47	45	38	33
6º ano	62	36	52	51	41	35	48	27
9º ano	52	23	56	55	44	31	59	38
11º ano	62	27	49	48	60	37	60	32
12º ano	50	28	50	48	60	27	59	34
Total	271	151	207	202	252	175	264	164

Consideramos que o número de questionários válidos recolhidos foi bastante positivo, por isso cremos que a nossa amostra é bem representativa do universo que pretendemos investigar (Pardal & Lopes, 2011, p. 54).

Relativamente a um dos colégios (CB), tal como anteriormente referimos, não foi possível passar o questionário aos alunos do 1º ciclo porque esta oferta não está contemplada na sua rede escolar e, por isso, em várias análises realizadas ao longo do nosso estudo empírico esta ausência será referenciada.

O número total de inquéritos por questionário recolhidos é de 692 (total da amostra) e, através do Quadro 8, podemos verificar de que forma é que eles estão distribuídos por agrupamentos de escolas/colégios e respetivos ciclos de estudo.

Quadro 8. Frequência de respostas ao IQ por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo

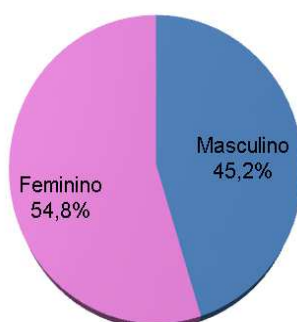
Agrupamentos de escolas/colégios	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secundário	Total (n=)
CB	-	51	55	96	202
CT	37	36	23	55	151
EB	45	35	31	64	175
ET	33	27	38	66	164
Total (n=)	115	149	147	281	692

Foram inquiridos 115 alunos no 1º ciclo do ensino básico (CB é a exceção já referida), 148 alunos no 2º ciclo do ensino básico, 147 alunos no 3º ciclo do ensino básico e 271 alunos no ensino secundário no conjunto dos quatro agrupamentos de escolas/colégios. Tomando agora a perspetiva do estabelecimento de ensino, os

resultados são os seguintes: 202 inquiridos no colégio CB (sem 1º ciclo), 192 inquiridos no colégio CT, 175 inquiridos no agrupamento de escolas EB e 164 inquiridos no agrupamento de escolas ET.

Para aferirmos os dados recolhidos quanto à percentagem de género dos alunos inquiridos, construímos a figura 4.

Figura 4. Percentagem de género dos alunos inquiridos



A partir da análise que realizamos, podemos verificar que os alunos inquiridos têm uma distribuição por género equilibrada apesar de estarem em maior número os inquiridos do sexo feminino, representando 54,8% do total da amostra.

Os inquéritos por questionário foram aplicados a alunos que frequentavam no ano letivo de 2013/2014 o 4º, 6º, 9º, 11º e 12º anos de escolaridade nos 4 agrupamentos de escolas/colégios selecionados (duas turmas por cada um dos anos). Com o intuito de conhecermos a média de idades dos alunos inquiridos, construímos o Quadro 9.

Quadro 9. Idade dos alunos inquiridos

	Total de alunos IQ	Intervalo de idades	Média de idades	Desvio-Padrão
3º ano	19	9-10	9,42	,507
4º ano	97	8-13	9,49	,631
6º ano	148	11-15	11,38	,599
9º ano	147	13-17	14,44	,673
11º ano	144	16-20	16,53	,775
12º ano	136	17-20	17,62	,741
Total	691	-	14,01	3,054

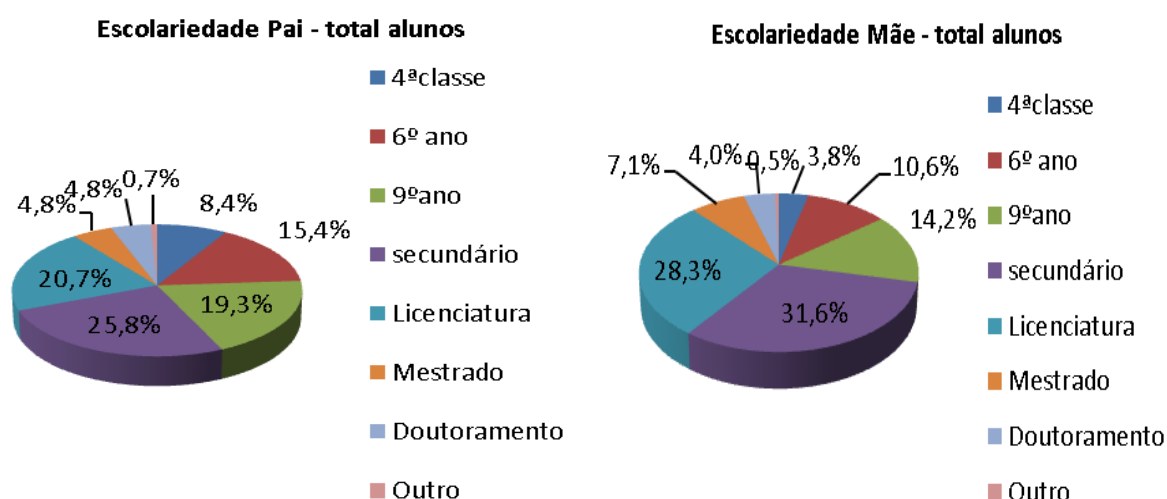
Nesta análise é necessário referir que apenas um aluno não respondeu a esta questão, sendo por isso o número total de inquiridos de 691 (n=691).

Em algumas turmas do 4º ano de escolaridade encontramos a existência de alunos que frequentavam o terceiro ano de escolaridade juntamente com os alunos do 4º ano de escolaridade, daí que a primeira linha da nossa tabela se refira a alunos que frequentam o terceiro ano de escolaridade.

A comparação de médias de idades de alunos a frequentarem diferentes anos de escolaridade revelou-se estatisticamente significativa ($F(5,690) = 2601,83$, $p < 0,001$). A realização de Testes Post Hoc revelou ainda uma diferença significativa entre todos os anos de escolaridade ($p < .001$), à exceção do terceiro e 4º ano ($p = 1.00$), conforme pode ser observado na tabela, onde podemos identificar que os alunos de níveis de escolaridade superiores têm uma maior diferença de idades. De acordo com os dados recolhidos, a idade dos alunos inquiridos situa-se assim, entre os 8 e os 20 anos.

Partindo-se do pressuposto que o universo escolar dos alunos se encontra interligado com o universo familiar dos mesmos, caracterizamos nos tópicos seguintes os pais dos alunos inquiridos, a partir da identificação: do seu nível de escolaridade, das suas profissões, da condição em que se encontram perante o trabalho e da sua situação profissional atual.

Figura 5. Escolaridade do Pai e da Mãe dos alunos



Na análise efetuada ao nível de escolaridade do pai e da mãe da totalidade dos alunos inquiridos, podemos verificar que ambos os pais possuem nível académico superior (30,3% e 39,4%, respetivamente pai e mãe). Este dado entra em concordância

com a identificação das profissões dos progenitores, pois a ocupação profissional da maioria dos pais destes alunos encontra-se inserida no Grande Grupo 2 da Classificação Nacional das Profissões (CNP) de 2010³². Especialistas das atividades intelectuais e científicas, como podemos verificar pelo Quadro 10.

Quadro 10. Profissões dos pais dos alunos

Classificação Nacional das Profissões	CB	CT	EB	ET	
	Pais	Pais	Pais	Pais	
0 Profissões das Forças Armadas	3	2	4	2	
1 Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	57	58	31	29	
2 Especialistas das atividades intelectuais e científicas	81	137	135	136	
3 Técnicos e profissões de nível intermédio	26	38	22	23	
4 Pessoal administrativo	11	9	14	11	
5 Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança	54	21	39	47	
6 Agricultores e trabalhadores qualificados	5	1	0	2	
7 Trabalhadores qualificados da indústria	47	8	16	12	
8 Operadores de instalações e máquinas	47	5	18	7	
9 Trabalhadores não qualificados	30	6	27	3	
Doméstica	12	0	10	4	
Reformado	5	0	3	0	
Desempregado(a)	11	3	6	12	
Falecido(a)	1	0	1	1	
Não respondeu	14	14	24	39	
Total	404	302	350	328	1384

Fonte: Quadro realizado a partir da Classificação Nacional das Profissões, 2010

No agrupamento de escolas EB e ET os resultados são compatíveis com a totalidade da amostra, por isso não pormenorizamos a sua análise. Já nos colégios CT e CB existem algumas diferenças por estabelecimento de ensino e nível de escolaridade que merecem ser destacadas justificando a sua análise separadamente.

³²

Documento disponível em:
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt. Acesso em 19/09/2016.

Quadro 11. Profissões dos pais dos alunos do colégio CB

Classificação Nacional das Profissões	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Secundário		Total
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
0 Profissões das Forças Armadas	-	-	0	0	3	0	0	0	3
1 Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	-	-	9	2	8	3	26	9	57
2 Especialistas das atividades intelectuais e científicas	-	-	8	7	9	12	20	25	81
3 Técnicos e profissões de nível intermédio	-	-	0	6	2	3	4	11	26
4 Pessoal administrativo	-	-	1	1	1	2	4	2	11
5 Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança	-	-	4	7	1	14	7	21	54
6 Agricultores e trabalhadores qualificados	-	-	0	0	2	1	1	1	5
7 Trabalhadores qualificados da indústria	-	-	16	1	13	2	12	3	47
8 Operadores de instalações e máquinas	-	-	5	7	6	18	6	5	47
9 Trabalhadores não qualificados	-	-	2	8	2	1	7	10	30
Doméstica	-	-	0	5	0	1	0	6	12
Reformado	-	-	2	0	1	1	1	0	5
Desempregado(a)	-	-	3	4	0	4	0	0	11
Falecido (a)	-	-	1	0	0	0	0	0	1
Não respondeu	-	-	1	1	5	2	3	2	14
Total									404

No colégio CB, não encontramos uma linearidade nas profissões dos pais dos alunos inquiridos, como se pode verificar através dos dados apresentados no quadro em cima. Apenas as mães dos alunos do ensino secundário se encontram inseridas na categoria do Grande Grupo 2 do CNP (maioria da amostra total), pois num universo de 202 pais destes alunos, 26 pais (género masculino) encontram-se inseridos no Grande Grupo 1 - Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos. Ainda neste colégio, 29 pais (género masculino) dos alunos do 2º e 3º ciclo de escolaridade encontram-se inseridos no Grande Grupo 7 do CNP - Trabalhadores qualificados da indústria, enquanto 8 mães no 2º ciclo de escolaridade se situam no Grande Grupo 9 - Trabalhadores não qualificados e 18 mães do 3º ciclo de escolaridade no Grande Grupo 8 - Operadores de instalações e máquinas.

Quadro 12. Profissões dos pais dos alunos do colégio CT

Classificação Nacional das Profissões	1ºCiclo		2ºCiclo		3ºCiclo		Secundário		Total
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
0 Profissões das Forças Armadas	0	0	1	0	0	0	1	0	2
1 Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	2	3	8	5	9	6	17	8	58
2 Especialistas das atividades intelectuais e científicas	21	23	18	21	8	14	15	17	137
3 Técnicos e profissões de nível intermédio	2	2	4	3	2	1	8	16	38
4 Pessoal administrativo	2	0	1	1	0	1	0	4	9
5 Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança	2	5	1	2	1	2	2	6	21
6 Agricultores e trabalhadores qualificados	1	0	0	0	0	0	0	0	1
7 Trabalhadores qualificados da indústria	1	0	1	0	1	0	5	0	8
8 Operadores de instalações e máquinas	0	0	0	0	0	0	3	2	5
9 Trabalhadores não qualificados	1	2	1	1	0	0	0	1	6
Doméstica	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reformado	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Desempregado(a)	0	2	0	0	0	0	0	1	3
Falecido (a)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Não respondeu	6	1	1	2	0	0	2	2	14
Total									302

Já a análise realizada ao colégio CT, e que pode ser verificada através dos dados apresentados no quadro em cima, mostrou uma maior homogeneização nas respostas. No entanto, 9 pais (género masculino) do 3º ciclo do ensino secundário e 17 pais do ensino secundário encontram-se inseridos no Grande Grupo 1 - Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos, enquanto os restantes pertencem na sua maioria ao Grande Grupo 2 do CNP – Especialistas das atividades intelectuais e científicas.

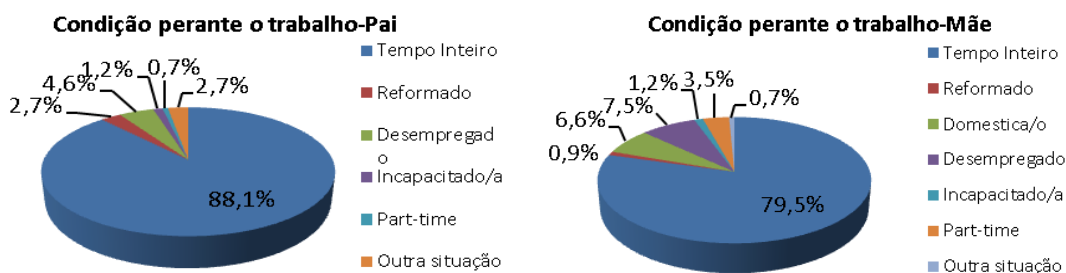
Analisando agora a totalidade dos dados recolhidos, podemos verificar que existe uma diferença entre as profissões da maioria dos pais dos agrupamentos de escola (ensino público) e dos colégios (ensino privado) do nosso estudo empírico. Embora a grande maioria dos pais dos alunos inquiridos pertença ao Grande Grupo 2 do CNP, podemos verificar que é nas escolas públicas (ET e EB) que este grupo aparece mais homogeneamente. No ensino privado, esta homogeneidade já não é tão visível com diferenças bastante significativas entre os dois colégios (CT e CB). A principal diferença entre as profissões dos pais dos alunos do colégio CT e a totalidade da amostra é de que a maioria dos pais dos alunos que frequentam o 3º ciclo do ensino básico e o ensino

secundário estão incluídos no Grande Grupo 1 do CNP, cujas profissões estão muitas vezes associadas a cargos de maior prestígio e concomitantemente melhor renumerados. Já em relação às profissões dos pais dos alunos do colégio CB a diferença é abismal, sendo que neste colégio as profissões dos pais dos alunos situam-se em Grandes Grupos do CNP associados a profissões de menor prestígio e, por isso, de remuneração mais baixa, situação que apenas se inverte nas profissões dos pais dos alunos do ensino secundário.

Em suma, podemos de grosso modo dizer que os pais dos alunos inquiridos no agrupamento de escolas ET pertencem à classe média. O mesmo podemos afirmar sobre os pais dos alunos do agrupamento de escolas EB – classe média. Já no colégio CT podemos estar perante pais que pertencem à classe média-alta, situação contrária aos pais dos alunos do colégio CB que podem pertencer à classe média-baixa.

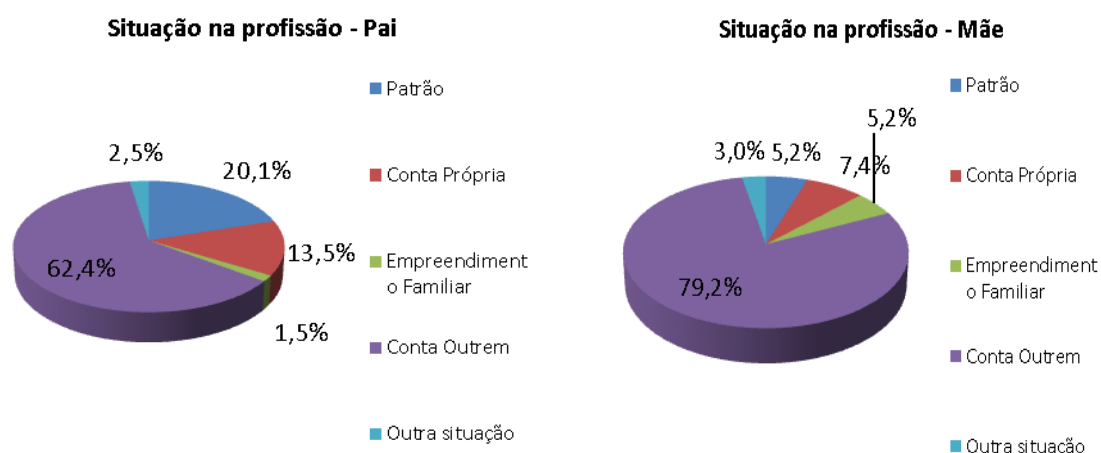
Quanto à condição dos progenitores perante o trabalho (questão colocada apenas aos alunos que frequentam o 3º ciclo e o ensino secundário), a maioria dos pais e mães dos alunos inquiridos encontram-se a trabalhar a tempo inteiro, como podemos verificar pela figura em baixo:

Figura 6. Condição perante o trabalho dos pais dos alunos



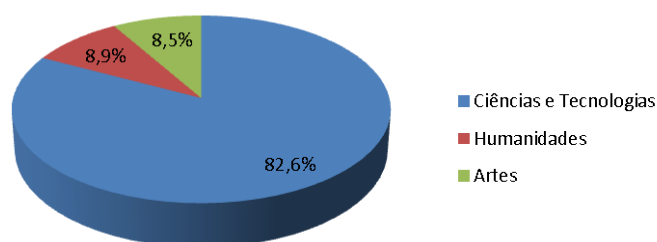
Sobre a situação profissional em que se encontram(vam) os progenitores dos alunos inquiridos, existe novamente uma concordância entre os dados recolhidos sobre os pais e as mães destes estudantes, pois 62,4% dos pais e 79,2% das mães trabalhavam “por conta de outrem”, como demonstram os dados apresentados na figura 7:

Figura 7. Situação profissional dos pais dos alunos



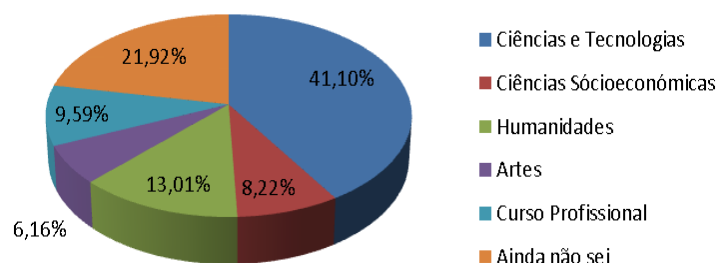
Para completarmos a caracterização dos alunos, importa também saber quais as áreas científicas que estes frequentam (no caso dos alunos que estão no ensino secundário) ou quais as áreas científicas que pretendem frequentar (no caso dos alunos que estão inscritos no 3º ciclo do ensino básico).

Figura 8. Área científica frequentada pelos alunos



Os 281 alunos inquiridos que frequentam o ensino secundário encontram-se distribuídos em três áreas científicas: Ciências e Tecnologias; Humanidades e Artes. A grande maioria destes estudantes, a que corresponde 82,6% da nossa amostra, encontrava-se a frequentar a área científica de Ciências e Tecnologias.

Figura 9. Área científica que os alunos do 3º ciclo pretendem frequentar



A área científica de Ciências e Tecnologias é também a futura escolha de 41,1% dos 147 alunos inquiridos no 3º ciclo, embora exista uma percentagem considerável (21,92%) de alunos que no 2º período do ano letivo em questão (2013/2014) ainda não sabem que área científica irão escolher para frequentar no próximo ano, como pode ser verificado através dos dados apresentados na figura 9.

Ao analisarmos a distribuição dos alunos pelas diferentes áreas científicas, verificamos que não existe uma distribuição aleatória de alunos de diferentes áreas de estudo em função de frequentarem ou não apoio pedagógico (Fischer's Exact Test =15.32, $p < .001$). Contrastando os valores observados com os valores estatisticamente esperados, verificamos que existem mais alunos da área científica de Ciências e Tecnologias a frequentar o apoio pedagógico do que seria esperado e menos a não frequentar; o oposto foi verificado para os alunos da área científica de Humanidades e de Artes, como podemos verificar pelo quadro apresentado em baixo:

Quadro 13. Distribuição dos alunos por área científica em função de frequentarem ou não o apoio pedagógico

Apoio pedagógico		Áreas científicas			Total
		Ciências e Tecnologias	Humanidades	Artes	
Sim	Count	108	<5	<5	116
	Expected Count	96,0	10,4	9,6	116,0
Nao	Count	123	21	19	163
	Expected Count	135,0	14,6	13,4	163,0
Total	Count	231	25	23	279
	Expected Count	231,0	25,0	23,0	279,0

Ao analisarmos a distribuição dos alunos pelas diferentes áreas científicas, desta vez em função de frequentarem ou não explicações, verificamos que não existe uma distribuição aleatória de alunos de diferentes áreas de estudo ($\chi^2(2) = 16,60$ p < 001). Contrastando os valores observados com os valores estatisticamente esperados, verificamos que existem mais alunos da área científica de Ciências e Tecnologias a frequentar as explicações do que seria esperado e menos a não frequentar; o oposto foi verificado para os alunos da área científica de Humanidades e de Artes, como podemos verificar pelo quadro apresentado em baixo:

Quadro 14. Distribuição dos alunos por área científica em função de frequentarem ou não as explicações

Explicações		Áreas científicas			Total
		Ciências e Tecnologias	Humanidades	Artes	
Sim	Count	157	10	7	174
	Expected Count	145,0	15,1	13,9	174,0
Nao	Count	73	14	15	102
	Expected Count	85,0	8,9	8,1	102,0
Total	Count	230	24	22	276
	Expected Count	230,0	24,0	22,0	276,0

Este dado permitiu-nos ir ao encontro do estudo realizado por Amaral (2009, pp. 78-89) que faz uma análise diferenciada dos alunos do 11º e 12º ano por cursos e conclui que são os alunos de Ciências e Tecnologias os que mais frequentam explicações (53%), seguidos dos alunos de Línguas e Humanidades (26%).

Com o nosso trabalho pretendemos também aferir quais as razões que motivaram os alunos a escolher a área científica que frequentam ou que pretendem vir a frequentar, tendo para isso agrupado as informações recolhidas no quadro que apresentamos em baixo:

Quadro 15. Razões para a escolha da área científica a frequentar

Importância destas razões na escolha da área científica que frequentas/pretendes frequentar	Muito importante	Bastante importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
1. Era/Sou bom aluno nas disciplinas desta área	23,9%	30%	40,5%	5,1%	0,5%
2. Esta área permite	49,5%	24,5%	20,4%	3,8%	1,8%

ingressar no curso superior que desejo					
3. Os meus pais influenciaram a minha escolha	3,8%	8,9%	19,3%	37,2%	30,8%
4. Os meus amigos também escolheram esta área	1,5%	4,6%	15,8%	38,8%	39,3%
5. Esta área é a mais prestigiada nesta escola	4,1%	8,4%	21,2%	34,5%	31,7%
6. Porque esta área me permite aceder aos cursos superiores com mais saídas profissionais	34,1%	27,2%	25,7%	9,7%	3,3%
7. Fiz testes vocacionais que me orientaram para esta área	10,1%	18%	34,6%	20,4%	16,9%
8. Outra razão.	65%	17,5%	5%	0%	12,5%

Os alunos que frequentam o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, referem que: são “Muito Importante” as razões assinaladas nos pontos 2 (“Esta área permite ingressar no curso superior que desejo”), 6 (“Porque esta área me permite aceder aos cursos superiores com mais saídas profissionais”) e 8 (“Outra razão”). Este dado permite-nos perceber que o ingresso no ensino superior e, mais concretamente no curso pretendido, define de forma decisiva os percursos educativos e profissionais dos alunos, tal como identificado no estudo de Torres, Palhares & Borges (2013). Daí que também sejam consideradas “Importantes” as razões assinaladas nos pontos 1 (“Era/Sou bom aluno nas disciplinas desta área”) e 7 (“Fiz testes vocacionais que me orientaram para esta área”). A influência dos pais e a área científica corresponder a uma área de prestígio na escola, parecem ser razões “Pouco Importantes” para os alunos inquiridos, pois as razões identificadas nos pontos 3 (“Os meus pais influenciaram a minha escolha”) e 5 (“Esta área é a mais prestigiada nesta escola”) foram consideradas como de menor importância na altura de escolher a área científica, por estes alunos. Com base nestes dados, podemos questionar a influência da opinião dos pais dos alunos de níveis de escolaridade mais avançados, pois com base nos resultados apresentados podemos indagar que esta influência familiar se possa atenuar com o avançar do percurso académico dos alunos, deixando os pais/familiares dos alunos de ter tanto poder de influência na decisão das opções performativas e/ou vocacionais dos seus educandos. Desta forma, a *parentocracia* (Nogueira, 2010, p. 223), parece ser mais evidente nos ciclos de estudo iniciais, pois no nosso estudo, com base nos resultados apresentados, tal facto não se verifica. Também podemos colocar a hipótese de estas pequenas decisões serem uma forma de afirmação da autonomia dos estudantes em relação às decisões dos próprios pais e, por isso, aquilo a que Almeida e Vieira (2006) chamam de

“marca de casa”, não ser neste contexto tão evidente. O mesmo poderá acontecer com o grupo de pares dos nossos alunos, pois para estes estudantes não é “Nada Importante” a razão apresentada no ponto 4 (“Os meus amigos também escolheram esta área”) revelando também este dado a fraca influência do grupo de pares dos alunos.

Em relação à atribuição de ação social escolar aos alunos inquiridos, é apenas uma percentagem reduzida de alunos que refere auferir deste apoio (20,4%), embora os que detêm este tipo de apoio são nomeadamente do escalão B (onde a percentagem sobe para 58,7%):

Figura 10. Ação Social Escolar (ASE)

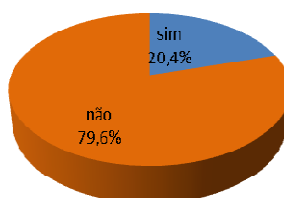
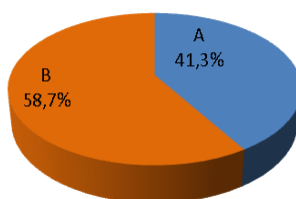


Figura 11. Escalão da ASE



Quando analisamos a proveniência destes alunos, constatamos que estão distribuídos por todos os agrupamentos de escolas/colégios analisados, embora prevaleçam em maior número nos piores agrupamentos de escolas/colégios classificados pelo *ranking* que analisamos: o colégio CB e o agrupamento de escolas EB. Desta forma, não encontramos nenhuma diferença nesta questão entre o ensino público e o ensino privado. No caso do colégio CB, este dado vem corroborar o que já havíamos

anteriormente aferido, levando-nos a crer que os alunos que frequentam este colégio pertencem a uma classe média-baixa.

Quadro 16. Percentagem de alunos com ASE por escola

Agrupamento de escolas/colégios	Número de alunos com ASE	Percentagem
CB	68	51,9%
CT	8	6,1%
EB	36	27,5%
ET	19	14,5%
Total	131	100,0%

Ao realizarmos esta análise, desta vez a partir do nível de escolaridade dos alunos inquiridos, verificamos que é no 6º e no 9º ano de escolaridade que encontramos o maior número de estudantes com a atribuição da Ação Social Escolar, como podemos verificar pelo quadro em baixo:

Quadro 17. Percentagem de alunos com ASE por escola

Níveis de escolaridade	Número de alunos com ASE	Percentagem
4º ano de escolaridade	9	6,1%
6º ano de escolaridade	33	25,2%
9º ano de escolaridade	36	27,5%
11º ano de escolaridade	30	22,9%
12º ano de escolaridade	23	17,6%
Total	131	100,0%

6.2.3. Os diretores dos centros de explicação

Do nosso estudo empírico também fizeram parte 4 entrevistas realizadas a cada um dos diretores dos centros de explicações (C1, C2, C3 e C4) identificados pelos alunos inquiridos e que se localizam nas imediações de cada um dos 4 agrupamentos de escolas/colégios analisados.

Também neste sector empresarial a direção dos estabelecimentos é composta predominantemente por gestores do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 35 e os 45 anos. Todos os entrevistados possuem habilitações académicas superiores, sobretudo ao nível da licenciatura em áreas ligadas às Ciências Exatas, como é o caso da Matemática e das Engenharias. O facto de estes profissionais serem detentores de graus académicos superiores vem de encontro aos dados recolhidos em trabalhos anteriores (Gouveia et al., 2013, p. 76), que já haviam identificado esta tendência. Vemos, por isso, nesta questão como o chamado efeito do *quase-mercado* educativo

(Whitty & Power, 2002), se tornou atrativo a profissionais de áreas tão distintas como as que em cima identificámos (Matemática, Engenharias...), colocando em evidência a teoria de Ball e Youdell (2008), de que muitos foram os que viram na educação uma área de investimento e de obtenção de consideráveis lucros, em particular o *mercado das explicações* (Afonso, 2008, p. 30). Concomitantemente, a análise que realizamos às entrevistas deu-nos a possibilidade de perceber que todos os diretores são ao mesmo tempo proprietários dos centros de explicações.

Sobre a forma como organizavam a sua agenda, identificamos que dois diretores apenas dedicam o seu tempo à gestão do centro de explicações (C1 e C2), enquanto outros dois diretores (C3 e C4) acumulam as funções de gestão com a atividade das explicações, sendo simultaneamente diretores e explicadores de uma disciplina em específico: a matemática. Esta é (como teremos oportunidade de verificar no ponto 6.5.1 do nosso trabalho) a disciplina a que os estudantes mais recorrem a explicações, quer nacional (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2013; Gouveia, 2012; Palhares & Torres, 2011), quer internacionalmente (Bray, 2011; Bray & Lykins, 2012). Em trabalho anterior, verificamos que as explicações “vivem de uma relação entre a oferta e a procura de um serviço educativo específico, através de um contrato formal ou informal, do qual aparentemente decorrem vantagens para todas as partes envolvidas” (Gouveia, 2013, p. 23). Talvez por estarem conscientes deste facto, ou pela procura frequente que têm por parte dos alunos para receberem apoio a esta disciplina em específico, muitos são os profissionais desta área que se dedicam à atividade das explicações, correspondendo no nosso estudo a 50% dos profissionais da nossa amostra.

6.3. Hábitos de estudo e bons resultados

É também objetivo do nosso estudo, analisar os hábitos de estudo dos estudantes inquiridos, por forma a recolher informações importantes para a sua caracterização e análise. Para isso, começamos por identificar os locais onde os alunos costumam estudar, depois identificamos com quem costumam os alunos estudar e, por fim, o tempo que estes estudantes dedicam ao estudo.

6.3.1. Local de estudo dos estudantes

Quadro 18. Local de estudo dos estudantes

Locais onde costumas estudar:	Sim	Não
Em casa	95,4%	4,6%
Na biblioteca da escola	16,1%	83,9%
Nas salas de estudo da escola	7,9%	91,9%
No local de trabalho dos meus pais	3,3%	96,7%
Em casa de amigos	7,7%	92,3%
No centro de explicações	26,3%	73,7%
Outro.	6,1%	93,9%

Como podemos verificar, através da análise das respostas de todos os alunos inquiridos na nossa amostra, a grande maioria estuda em casa ou no centro de explicações. Ao realizarmos esta análise tendo em conta o estabelecimento de ensino que frequentam, verificamos que no agrupamento de escolas/colégio com melhores classificações no *ranking* (CT e ET) os alunos estudam em casa ou no centro de explicações. No entanto, no agrupamento de escolas/colégio com piores classificações no *ranking* (EB e CB) os alunos referem que estudam em casa ou na biblioteca da escola (caso dos alunos do 3º ciclo do ensino básico do CB e dos alunos do 2º Ciclo da EB).

No 1º ciclo a casa continua a ser o local preferido pelos estudantes para estudarem, embora indiquem ainda que também estudam no centro de explicações ou noutro local:

Quadro 19. Local de estudo dos estudantes (1º ciclo)

Locais onde costumas estudar:	Sim	Não
Em casa	92,2%	7,8%
Na sala de apoio pedagógico dentro da escola	8,7%	91,3%
No local de trabalho dos meus pais	9,6%	90,4%
Em casa de amigos	11,3%	88,7%
No centro de explicações	17,4%	82,6%
Outro.	14,9%	85,1%

Desta forma, o centro de explicações é, a seguir à casa dos estudantes, o local mais escolhido pelos alunos do agrupamento de escolas/colégio melhor classificado do *ranking* (ET e CT) para estudarem. Este dado permite-nos identificar que muitos são os estudantes que potencializam a sua performance académica fora dos muros da escola, estando este tipo de educação paralela a desempenhar um papel cada vez mais importante na escolarização dos alunos quer do ensino público (como é o caso dos alunos do agrupamento de escola ET), quer do ensino privado (como é o caso do colégio CT). O recurso a explicações por estudantes pertencentes aos dois tipos de ensino

demonstra que este tipo de recurso não é exclusivo dos estudantes do sistema público de ensino ou do sistema particular de ensino, facto que já foi identificado anteriormente no trabalho de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008) sobre os estudantes do ensino público que frequentam explicações e no trabalho de Amaral (2009) sobre os estudantes do ensino privado que frequentam explicações. Este dado levanta-nos sérias questões de equidade, quando analisado em cruzamento com a origem socioeconómica destes estudantes. Vemos, por exemplo, que os estudantes do colégio melhor classificado no *ranking* (CT), cuja origem socioeconómica identificamos como sendo de classe média-alta, recorrem a centros de explicações enquanto os estudantes do colégio pior classificado na lista de *ranking* (CB), e identificados como de origem socioeconómica média-baixa, referem que estudam em casa ou na biblioteca da escola. No caso dos alunos dos agrupamentos de escolas analisados esta diferença socioeconómica não é evidente (pois os alunos dos dois agrupamentos de escola são de origem socioeconómica de classe média), embora seja o lugar que ocupam no *ranking* aquilo que os distingue no que ao local de estudo (que não seja as suas residências) diz respeito, pois os alunos do agrupamento de escolas melhor classificado (ET) estudam no centro de explicações, enquanto os alunos do agrupamento de escolas pior classificado (EB) estudam na biblioteca da escola.

6.3.2. Com quem costumam estudar

Analisado o local onde os estudantes normalmente costumam estudar, procurámos saber com quem normalmente os estudantes estudam, sendo que para isso os alunos teriam de assinalar uma das 5 opções disponíveis apresentadas no quadro em baixo:

Quadro 20. Com quem costumam estudar os alunos

Com quem costumam estudar:	Sempre	Bastantes vezes	Poucas vezes	Nunca
Sozinho	45,4%	47,5%	6,2%	0,9%
Com colegas ou amigos	0,6%	16,4%	60,5%	22,5%
Acompanhado por familiares	3,2%	17,1%	34,6%	45,1%
Acompanhado por um explicador (sozinho)	3%	19,8%	25,4%	51,8%
Em grupo, mas acompanhado por um explicador	5,3%	16,6%	13,4%	64,6%

A grande maioria dos alunos inquiridos refere que estuda “Bastantes Vezes” “sozinho” (47,5%) e “Poucas Vezes” acompanhado por “colegas ou amigos” (60,5%).

Ao analisarmos as respostas dadas pelos alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, verificamos que também é “sozinho” que a grande maioria destes estudantes costuma estudar (49,1%):

Quadro 21. Com quem costumam estudar os alunos (1º ciclo)

Com quem costumam estudar:	Sim	Não
Sozinho	49,1%	50,9%
Com colegas ou amigos	4,3%	95,7%
Acompanhado por familiares	38,8%	61,2%
Acompanhado por um explicador (sozinho)	3,4%	96,6%
Em grupo, mas acompanhado por um explicador	12,1%	87,9%
Outra situação.	0,9%	99,1%

Estes dados parecem não corroborar a conclusão do trabalho desenvolvido por Baker e Stevenson (1986), que refere serem as mães quem detém o papel principal no seio da educação familiar, pois auxiliam os filhos na realização dos trabalhos de casa e têm um papel bastante ativo no seu percurso escolar. O nosso estudo não revela este apoio familiar, pois os alunos afirmam estudar “Bastantes Vezes” “sozinhos”. Porém, se analisarmos em maior detalhe as respostas dos alunos do 1º ciclo do ensino básico verificamos que a maior percentagem de respostas a seguir aos alunos que afirmam estudar “sozinhos” (49,1%), corresponde aos alunos que afirmam estudar “acompanhados por familiares” (38,8%). Desta forma, parece-nos ser nos primeiros anos de escolaridade a altura em que os familiares dos alunos prestam maior apoio nas tarefas escolares que os estudantes levam para casa.

6.3.3. Frequência com que costuma estudar

Questionámos também os alunos da nossa amostra sobre a frequência com que costumam estudar e agrupamos os dados recolhidos no quadro apresentado em baixo:

Quadro 22. Frequência de estudo

Frequência	Sim	Não
Diariamente	33,4%	66,6%
Todos os dias, exceto ao fim de semana	7%	93%
Duas a três vezes por semana	27,4%	72,6%
Só ao fim de semana	5,1%	94,9%
Só quando tenho T.P.C	4,2%	95,8%
Apenas nas vésperas dos testes de avaliação	16,3%	83,7%

Só quando sou pressionado pelos meus pais	2,8%	97,2%
Outra situação	5,9%	94,1%

Como a grande maioria dos alunos afirmou estudar “Diariamente”, inquirimos os alunos sobre quanto tempo por dia (em média) despendiam para o estudo:

Quadro 23. Horas de estudo diárias

Frequência	Porcentagem
Até 1 hora	36,8%
Entre 1 ou 2 horas	45,8%
Mais de 2 horas	17,4%

A maior parte dos alunos (45,8%) referiu que passa em média “1 ou 2 Horas” a estudar por dia, no entanto devemos ressaltar a percentagem de 17,4% dos estudantes que refere estudar “Mais de 2 Horas” diariamente.

Estes dados permitem-nos concluir que o tempo de “escolarização” dos estudantes da nossa amostra ocorrido fora da escola encontra-se ainda longe do despendido por estudantes de outros quadrantes geográficos, que para além de frequentarem o sistema formal de ensino ainda completam a sua formação com a frequência de explicações perfazendo um número elevado de horas diárias dedicadas ao estudo, sendo que podemos encontrar conclusão similar no estudo de Costa, Ventura e Neto-Mendes (2013, p. 106).

6.3.4. Aspectos essenciais para se conseguir bons resultados nos exames nacionais

Aos alunos inquiridos foi-lhes pedido que identificassem três aspetos que estes considerariam essenciais para se conseguir bons resultados nos exames nacionais. Sendo esta uma questão aberta, agrupamos as respostas dos alunos no quadro que apresentamos abaixo:

Quadro 24. Aspectos essenciais para se conseguir bons resultados nos exames nacionais por ciclos de estudo

Nível de ensino	Aspectos essenciais	Frequência (n=)
2º ciclo do ensino básico	Estudar a matéria (com antecedência e várias vezes)	122
	Atenção (nas aulas e durante o exame)	110
	Esforço/Empenho	16

3º ciclo do ensino básico	Estudar a matéria (com antecedência e várias vezes)	121
	Atenção (nas aulas e durante o exame)	75
	Fazer exercícios (também de exames dos anos anteriores)	31
Ensino secundário	Estudar a matéria (com antecedência e várias vezes)	197
	Calma (meditar, descansar, relaxar)	78
	Fazer exercícios (também de exames dos anos anteriores)	67

O quadro 24 reúne os três principais aspetos identificados pelos alunos de cada um dos níveis de escolaridade (exceto para os alunos do 1º ciclo do ensino básico, que analisaremos mais adiante) para que se consiga ter bons resultados nos exames nacionais. Como podemos verificar, é comum a todos os níveis de ensino “Estudar a matéria (com antecedência e várias vezes)”, o que reforça a nossa intenção de conhecer melhor os hábitos de estudo dos alunos inquiridos. O aspeto “Atenção (nas aulas e durante o exame)” reúne concordância entre os alunos do 2º e do 3º ciclo do ensino básico, como parte fundamental para se conseguir um bom resultado. Já o aspeto “Fazer exercícios (também de exames dos anos anteriores)” é identificado pelos alunos do 3º ciclo do ensino básico e pelos alunos do ensino secundário como um dos pontos-chave para se alcançar uma boa classificação nesta prova.

Estas estratégias de aprendizagem mais não são do que “sucessões de ação ou atividades que podem facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação” (Carvalho, 2012, p. 9). O aluno ao ter consciência da utilização das estratégias de aprendizagem consegue preparar-se melhor quer para as aulas, quer para os momentos de avaliação. Tal como verificamos no nosso trabalho, também no trabalho desenvolvido por Carvalho (2012) os alunos tenderão a, por exemplo, estudar a matéria com antecedência, testando de seguida a sua assimilação e compreensão através da realização de exercícios (pp. 28-29). Também a “Atenção”, é uma estratégia importante, pois o aluno “precisa interpretar e selecionar a mensagem que o professor lhe está a transmitir” (Carvalho, 2012, p. 28).

Para inquirirmos os alunos do 1º ciclo do ensino básico sobre esta questão tivemos de alterar a sua estrutura, passando esta a não ser uma questão aberta, mas sim uma questão dicotómica (sim ou não) a 6 possíveis aspetos apresentados por nós e analisados na tabela seguinte:

Quadro 25. Aspetos essenciais para se conseguir bons resultados nos exames nacionais (1º ciclo)

Aspetos que podem contribuir para teres bons resultados nos teus exames nacionais:	1º ciclo do ensino básico	
	Sim	Não
1. Ter os apoios pedagógicos na escola	49,1%	50,9%
2. Ter explicações fora da escola	57,7%	42,3%
3. O apoio que os meus pais me dão em casa	91,7%	8,3%
4. Estar atento(a) nas aulas	99,1%	0,9%
5. Estudar um pouco todos os dias	87,3%	12,7%
6. Estudar mais e brincar menos	84,3%	15,7%

A maioria dos alunos concorda com 5 dos 6 aspetos apresentados como essenciais para se conseguir um bom resultado no exame nacional, sendo que apenas discordam que um aspeto essencial seja a frequência dos apoios pedagógicos na escola. Dentro dos 5 aspetos positivos, assinalamos o ponto 4 – “estar atento(a) nas aulas” (99,1%), o ponto 3 – “o apoio que os meus pais me dão em casa” (91,7%) e o ponto 5 – “estudar um pouco todos os dias” (87,3%) como os três aspetos mais importantes para os alunos do 4º ano de escolaridade para se conseguir uma boa nota no exame nacional.

O facto de os alunos do 1º ciclo do ensino básico mencionarem como facto determinante para a obtenção de sucesso nos exames nacionais, o ponto 3 – “o apoio que os meus pais me dão em casa” (91,7%) – confirma a hipótese que identificámos no ponto 6.3.2 do nosso trabalho, de que os pais dão um maior suporte aos seus filhos nas tarefas escolares que eles trazem para casa nos anos de escolaridade iniciais.

Analisando a totalidade dos dados recolhidos, podemos afirmar que a “atenção” e o facto de se “estudar um pouco todos os dias” são dois pontos-chave que reúnem o consenso da maioria dos alunos inquiridos de todos os níveis de ensino para se alcançar bons resultados nos exames nacionais.

6.4. As estratégias utilizadas pelos alunos para alcançarem o sucesso académico: o caso dos apoios pedagógicos

6.4.1. Caraterização do apoio pedagógico

Nesta parte do nosso trabalho, procuramos realizar o levantamento da oferta do referencial das estratégias criadas pela direção dos agrupamentos de escolas/colégios analisados, com especial relevância para aqueles que se destinam sobretudo a preparar

os alunos para os exames nacionais e/ou combater a sua evasão para os centros de explicações.

Através da informação recolhida nos documentos oficiais das instituições e nas entrevistas realizadas aos diretores e membros da direção das instituições analisadas, apresentamos em baixo a compilação dos tipos de apoio encontrados e a frequência com que os mesmos são oferecidos aos estudantes:

Quadro 26. Caraterização dos apoios pedagógicos oferecidos nos agrupamentos de escola/colégios (2013/2014)

Agrupamentos de Escolas/Colégios	Tipos de apoio pedagógico	Frequência da oferta
CT	<ul style="list-style-type: none"> Planos personalizados (recuperação, acompanhamento e desenvolvimento) de trabalho que são enviados para os Pais 	Ao longo de todo o ano letivo
	<ul style="list-style-type: none"> Projeto de tutoria inter-pares 	
	<ul style="list-style-type: none"> Aulas de recuperação e Apoio Pedagógico 	
CB	<ul style="list-style-type: none"> Salão de Estudo (Acompanhamento dos TPC) 	3 x por semana
	<ul style="list-style-type: none"> Apoio Pedagógico (Apoio ao estudo com mais uma hora extra de matemática durante o 2º e 3º período) 	Semanal
	<ul style="list-style-type: none"> Programa de Tutoria (um tutor tem 2 ou 3 alunos que acompanha em termos pessoais e letivos) 	Horas de almoço ou no final do dia
	<ul style="list-style-type: none"> Preparação de exames 	Uma semana e meia, duas semanas antes da data do exame
	<ul style="list-style-type: none"> Orientação escolar individualizada 	Ao longo de todo o ano letivo
EB	<ul style="list-style-type: none"> Apoio Pedagógico 	100 horas semanais
ET	<ul style="list-style-type: none"> Apoio Pedagógico 	Ao longo de todo o ano letivo
	<ul style="list-style-type: none"> Projeto Fénix no 10º ano a matemática 	
	<ul style="list-style-type: none"> Aulas suplementares para o secundário 	
	<ul style="list-style-type: none"> Gabinete de apoio ao Aluno – preparação de exames 	

Para uma análise mais detalhada a cada um destes apoios, reunimos informações mais detalhadas sobre cada um dos agrupamentos de escolas/colégios que a seguir analisamos:

6.4.1.1. Apoios Pedagógicos – Colégio CT

Através da análise que realizamos ao Projeto Curricular de Escola (PCE) do colégio CT podemos identificar que este tem o “objetivo de promover um efetivo sucesso escolar” a todos os seus alunos. Para alcançar esta meta, o colégio CT proporciona a todos os estudantes “atividades letivas, atividades de complemento e enriquecimento curricular e de apoio educativo” que possam garantir “oportunidades de aprendizagem, tarefas e tempo de trabalho” para que os estudantes alcancem o sucesso escolar. No entanto, estas medidas são também soluções preventivas em relação ao “insucesso escolar” (PCE, p. 34). Para que estas estratégias sejam bem-sucedidas, a direção e os membros da direção do colégio CT criam, avaliam e reveem anualmente as atividades oferecidas para ajudar os seus alunos a atingirem os objetivos de sucesso académico. Os tipos de apoios oferecidos não são massificados e a direção tenta adequá-los “individualmente, mas na maioria em grupo ou pequenos grupos” (Entrevista realizada à MDCT1).

Quadro 27. Caraterização dos apoios pedagógicos oferecidos pelo colégio CT (2013/2014)

Documento	Atividades	Dinamização	Objetivo	Intervenientes	Avaliação
Projeto Curricular de Escola	* Aulas de recuperação e apoio pedagógico	* Destinadas a alunos que não desenvolveram as aprendizagens e as competências no ritmo adequado; * Destinadas a alunos com Planos de Recuperação e/ou de Acompanhamento e relatório de retenção repetida; * Destinadas a alunos cuja língua materna não seja o português e/ ou oriundos dos países de língua oficial portuguesa.	* Superar dificuldades	* O professor de cada disciplina	* Realizada ao longo do ano pelo Professor
	* Planos de Recuperação	* Alunos que tenham 3 níveis inferiores a 3 ou vários níveis 3 pouco consistentes; * Alunos que tenham cumulativamente nível 2 a Português e a Matemática.	* Adquirir as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos do ensino básico;	* Técnicos de educação; * Alunos; * Encarregados de Educação; * SPO.	* Durante a implementação do plano; * No final da implementação do plano.
	* Planos de	* Alunos que	* Prevenir	* Técnicos de	* Sempre que

	Acompanhamento	tenham sido objeto de retenção;	situações de retenção repetida	educação; * Alunos; * Encarregados de Educação;	necessário.
	* Planos de desenvolvimento: Pedagogia diferenciada na sala de aula; Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; Atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo	* Alunos excepcionais;	* Criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais; * Antecipar eventuais situações problema.	* Técnicos de educação; * Alunos;	* Sempre que necessário.

Fonte: Quadro realizado com recurso á análise documental realizada ao PCE do colégio CT

É no ponto 4 do Projeto Curricular de Escola deste colégio que podemos encontrar uma caracterização mais pormenorizada das “Atividades de Apoio” apresentadas no quadro em cima. Estas estratégias são: “Aulas de recuperação e apoio pedagógico”; “Planos de recuperação”; “Planos de acompanhamento”; e “Planos de desenvolvimento”. De seguida, passaremos a analisar cada uma destas estratégias:

Aulas de recuperação e de Apoio Pedagógico:

- “As aulas de recuperação e de apoio pedagógico acrescido de Língua Portuguesa e Matemática nos 2º e 3º ciclos, e de Português, Matemática A, Biologia e Geologia e Física e Química A no ensino secundário, pela sua importância e pelo seu caráter estruturante de outras aprendizagens, são disponibilizadas a todos os alunos dos respetivos ciclos de ensino. Estão integradas no horário escolar desde o início do ano, de forma a facilitar uma gestão mais adequada” (PCE, p. 42).
- “Os apoios são, especialmente, destinados a alunos que não desenvolveram as aprendizagens e as competências no ritmo adequado, a alunos com Planos de recuperação e/ou de Acompanhamento e relatório de retenção repetida; e a alunos cuja língua materna não seja o português e/ ou oriundos dos países de língua oficial portuguesa.
- Os resultados destes alunos são alvo de uma avaliação cuidada, ao longo do ano letivo, pelo respetivo professor. Este professor é, habitualmente, o da disciplina, que conhece as reais dificuldades de cada um dos alunos, permitindo-lhe definir estratégias que visem a sua superação” (PCE, p. 43).

Planos de Recuperação e Acompanhamento:

“Os planos de recuperação e de acompanhamento integram, entre outras, as seguintes modalidades:

a) Pedagogia personalizada na sala de aula:

- a1) Trabalhos de casa adaptados e adequados às necessidades do aluno;
- a2) Situações de ensino individualizado;
- a3) Avaliação formativa mais frequente;
- a4) Realização de fichas de trabalho extra;
- a5) Maior número de interpelações durante a aula;

- a6) Chamadas orais complementares ao processo de avaliação;
- a7) Utilização de CD Rom e Internet para trabalhar competências específicas.
- b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno:
 - b1) Apoio facultado pelo Serviço de Psicologia e Orientação Escolar;
 - b2) Aulas de apoio nas disciplinas a que os alunos têm nível negativo;
 - b3) Orientações personalizadas para o estudo dos conteúdos leccionados;
 - b4) Trabalho orientado em Estudo Acompanhado e Área de Projeto;
 - b5) Elaboração e partilha de materiais de estudo entre pares, designadamente: resumos, esquemas, horários de estudo, etc.
- c) Atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo;
- d) Aulas de recuperação;
- e) Atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros;
- f) Localização dos alunos em sala de aula atendendo às suas características pessoais;
- g) Controlo e exigência do ritmo de realização das tarefas escolares e qualidade do desempenho;
- h) Supervisão e monitorização sistemática do investimento dos alunos nas tarefas escolares em parceria com os Encarregados de Educação.
- i) Adaptações programáticas das disciplinas em que o aluno tenha revelado especiais dificuldades ou insuficiências (especificamente para o plano de acompanhamento)” (PCE, p. 66).

Como são complexos e bastante completos cada um destes planos, decidimos realizar a sua análise separadamente:

Planos de Recuperação

No Projeto Curricular de Escola do colégio CT encontra-se a definição de Planos de Recuperação como “o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico” (PCE, p. 67). De acordo com este documento, os “a) planos de recuperação são aplicados sempre que, no final do 1.º período, um aluno não tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no 1.º ciclo, ou, no caso dos restantes ciclos do ensino básico, obtenha três ou mais níveis inferiores a três, ou então, tenha obtido dois níveis negativos acrescidos de níveis três pouco consistentes (inclui-se nos níveis negativos a possibilidade de um deles ser a menção de Não Satisfaz em Área de Projeto) ”; e ainda “b) Se nos 2º e 3º ciclos, apesar de um aluno ter obtido menos de três níveis inferiores a três no final do 1º período, se encontrar em situação de risco de retenção ou que comprometa o sucesso escolar, pode ser sujeito a um plano de recuperação” (idem). No caso de um aluno que tenha “dois níveis inferiores a três cumulativamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática”, o PCE refere que “deve recorrer-se a pedagogia diferenciada na sala de aula e atividades de compensação” (ibidem).

Os planos de recuperação são elaborados no final do 1º período procedendo-se à sua implementação logo no início do 2º período. Durante esta fase de implementação os planos podem ser atualizados, mediante as avaliações realizadas em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos. Podem ainda ser indicados novos alunos para que usufruam também deste acompanhamento (PCE, p. 67). O acompanhamento psicopedagógico do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do colégio pode também ser envolvido neste processo para auxiliar estes alunos a desenvolverem hábitos e métodos de estudo mais ajustados (idem). Os planos são, ainda, objecto de uma avaliação global a realizar, pelo Conselho Pedagógico no final do ano letivo” (PCE, p. 67).

Planos de Acompanhamento

No Projeto Curricular de Escola do colégio CT encontra-se a definição de Planos de Acompanhamento como “o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida” (PCE, p. 68). Estes planos são aplicados aos alunos que tenham sido objeto de retenção em resultado da avaliação sumativa final no ano letivo anterior (idem). Os planos são objeto de uma avaliação global a realizar pelo Conselho Pedagógico no final do ano letivo, sendo as formas de acompanhamento e avaliação determinadas pela direção pedagógica (ibidem). O plano de acompanhamento é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos (PCE, p. 68).

Planos de Desenvolvimento

No Projeto Curricular de Escola do colégio CT encontra-se a definição de Planos de Desenvolvimento como “o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema” (PCE, p. 68). O plano de desenvolvimento é, por isso aplicável aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem, sendo que este pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades: Pedagogia diferenciada na sala de aula; Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo,

orientação e aconselhamento do aluno; Atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo (idem). O plano de desenvolvimento é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos (PCE, p. 68) e a sua implementação ocorre normalmente no início do 2º período.

Através da análise realizada, podemos concluir que o colégio CT, tal como refere Ribeiro e Bento (2011) tem uma forte preocupação em definir e implementar políticas de forma a prestar apoios educativos aos alunos interessados/necessitados (p. 105). Estes alunos podem ser alunos com dificuldades de aprendizagem ou em situação de retenção, como podem ser alunos que revelam características excecionais que precisam de ser incentivadas e desenvolvidas. A partir da análise de conteúdo realizada ao Projeto Curricular de Escola do colégio CT podemos verificar o espectro de estratégias passíveis de serem utilizadas pelos técnicos de educação desta escola para que se consiga “evitar ou atenuar a reprovação, fosse prevenindo suas dificuldades e fracasso, fosse acompanhando alunos autorizados a progredir na formação sem ter todos os conhecimentos requeridos” (Perrenoud, 2000, p. 35). Também os alunos excecionais são alvo de uma *discriminação positiva* (Perrenoud, 2000) cujo principal objetivo é o de incentivar o desenvolvimento das suas competências, mas também o de prevenir situações de eventual exclusão ou desmotivação.

6.4.1.2. Apoios Pedagógicos – o colégio CB

Para realizarmos a análise detalhada da oferta de apoios pedagógicos do colégio CB, consultamos o Regulamento Interno (RI) do colégio. Na secção XXII deste documento recolhemos informações detalhadas sobre os “Serviços Especializados de Apoio Educativo” (SEAP). Estes constituem-se como “serviços especializados de apoio educativo: os Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional, docentes e técnicos especializados, assistentes sociais, diretores de turma, professores-tutores, coordenadores de atividades de complemento curricular, coordenadores de ciclo e voluntários” (Artigo 51º do RI). Estes serviços desenvolvem a sua ação “nos domínios do apoio psicológico e psicopedagógico a alunos, do apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar e da orientação escolar e profissional” (Artigo 52º do RI). A estes serviços compete-lhes:

- a) Colaborar com os educadores e professores, prestando apoio psicopedagógico às atividades educativas;
- b) Identificar e analisar as causas de insucesso escolar e propor as medidas tendentes à sua eliminação, em colaboração com os Conselhos de Turma;
- c) Proceder à avaliação de situações relacionadas com problemas de desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem e prestar o apoio psicopedagógico mais adequado;
- d) Colaborar na elaboração e no acompanhamento da implementação dos planos educativos individuais, ouvidos os restantes intervenientes no processo educativo;
- e) Articular modalidades de complemento pedagógico, de compensação educativa e de educação especial, como a adequação de currículos e programas, tendo em vista a individualização do ensino e a organização de grupos de alunos;
- f) Propor, de acordo com os Encarregados de Educação e em colaboração com os serviços competentes, o encaminhamento de alunos com necessidades especiais para modalidades adequadas de resposta educativa;
- g) Apoiar o aluno em consulta psicológica, visando a promoção do seu bem estar, o seu desenvolvimento global e a construção da sua identidade pessoal.
- h) Colaborar em todas as ações comunitárias destinadas a eliminar e prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, o abandono precoce e o absentismo sistemático;
- i) Articular a sua ação com outros serviços especializados, nomeadamente das áreas da Saúde e da Segurança Social, de modo a contribuir para o correto diagnóstico e avaliação sócio-médico-educativa de crianças e jovens com necessidades especiais e planear as medidas de intervenção mais adequadas;
- j) Estabelecer articulações com outros serviços de apoio socioeducativo necessários ao desenvolvimento de planos educativos individuais;
- k) Colaborar em ações de formação e participar na realização de experiências pedagógicas;
- l) Colaborar com Professores, Pais e Encarregados de Educação e restantes agentes educativos no aconselhamento psicossocial;
- m) Propor a celebração de protocolos com diferentes serviços, empresas e outros agentes comunitários a nível local;
- n) Apoiar os alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projeto de vida;
- o) Planear e executar atividades de orientação escolar e profissional, nomeadamente através de programas a desenvolver com grupos de alunos ao longo do ano letivo, e de apoio individual ao seu processo de escolha;
- p) Realizar ações de informação escolar e profissional sob modalidades diversas, garantindo a participação ativa dos alunos na exploração das técnicas e materiais utilizados;
- q) Colaborar na planificação e acompanhamento de visitas de estudo, experiências de trabalho, estágios e outras formas de contacto dos alunos com o meio e o mundo das atividades profissionais;
- r) Desenvolver ações de informação e sensibilização dos pais e da comunidade em geral no que respeita à problemática que as opções escolares e profissionais envolvem” (Artigo 52º do RI, pp. 27-29).

Como o Regulamento Interno do colégio CB apenas faz referência à definição dos “Serviços Especializados de Apoio Educativo”, das pessoas que com ele colaboram e às atribuições que lhes estão inerentes, foi necessário recorrermos às entrevistas realizadas ao diretor deste colégio, bem como às entrevistas realizadas a alguns membros da direção desta instituição, para recolhermos mais informações a fim de caracterizarmos e analisarmos os apoios pedagógicos oferecidos.

De acordo com o diretor do colégio:

“Há apoio ao estudo no 2.º ciclo, no 3.º ciclo e no secundário, que não é necessariamente apoio orientado em exclusividade para a preparação de exames. É apoio para os alunos ou que têm mais dificuldades ou o que querem desenvolver ainda mais, porque esses tanto são alunos que têm classificação de 6 e querem ter pelo menos 10, como vão os alunos que têm 18 e querem ver se têm 19 ou 20” (Entrevista realizada ao DCB).

De acordo com as informações recolhidas, a partir da entrevista realizada à coordenação do 2º ciclo do colégio CB (Entrevista MDCB1) podemos identificar outros apoios, também importantes para percebermos a organização do colégio nesta perspetiva:

“No final do dia, três dias por semana aqueles que mesmo que não sejam das necessidades educativas especiais podem ir para o Salão de Estudo ter acompanhamento nas tarefas que levam para casa. Depois temos também o apoio pedagógico fora da sala de aula dado por professores da área. Por professores de Matemática ou professores de Português aos alunos que têm mais dificuldades. O apoio... A disciplina de Apoio ao Estudo normalmente segundo e terceiro período... Os professores das disciplinas de Português e Matemática sugerem e fornecem atividades para os alunos fazerem nessa disciplina, porque o professor de Apoio ao Estudo não é específico de Matemática ou Português, mas esses professores fornecem, por exemplo agora de Português vão começar a fazer provas de exame de anos anteriores para se ... Para verem os conteúdos, verem o formato e depois não se alarmarem no dia com o exame. E a nível da Matemática também [...] Para além disso os nossos professores de Matemática disponibilizam-se uma hora por semana ou mesmo nas férias do Natal houve professores que se disponibilizaram para dar um apoio de Matemática maior, mais para aqueles alunos que realmente quiseram vir, porque há muitos que não querem e nós não podemos... As coisas não entram. Mas as professoras de Matemática estiveram e o professor também... Os professores estiveram disponíveis e estão durante uma hora por semana além do horário semanal” [...] “também temos o Programa de Tutoria em que há um professor que acompanha um ou dois, no máximo três... os acompanha para os ajudar a nível pessoal, mas também a nível das aulas, dos conteúdos que eles estão lecionando nas aulas, mas porque isso acontece na escola ou durante as horas de almoço ou no final do dia quando tinham... Saíam mais cedo hipoteticamente” (Entrevista realizada ao MDCB1).

A análise que realizamos ao Regulamento Interno (RI) do colégio CB e às entrevistas realizadas ao diretor e aos membros da direção permitiram-nos recolher informações cruciais para visualizarmos uma panorâmica geral sobre as diferentes estratégias de apoio pedagógico existentes nesta instituição, sintetizadas no quadro apresentado em baixo:

Quadro 28. Caraterização dos apoios pedagógicos oferecidos pelo colégio CB (2013/2014)

Documento	Atividades	Dinamização	Objetivo	Intervenientes	Avaliação
* Regulamento Interno * Entrevistas realizadas ao diretor e aos membros da direção do colégio	Apoio pedagógico	Alunos em dificuldades ou que queiram alcançar resultados excelentes a Português e Matemática.	* Auxiliar os alunos a conseguirem superar as dificuldades; * Auxiliar os alunos a conseguirem alcançar patamares de excelência.	* Serviços especializados de apoio educativo; * Professores; * Alunos.	É realizada pelo SEAP.
	Salão de estudo	Acompanhamento das tarefas que os alunos levam para casa.	Auxiliar os alunos a realizar as tarefas que levam para casa.	* Serviços especializados de apoio educativo; * Professores; * Alunos.	
	Programa de Tutoria	Um professor acompanha a nível pessoal e académico um grupo de 2 no máximo 3 alunos.	Auxiliar os alunos em todos os assuntos que se relacionam com a sua vida pessoal e académica.	* Professores; * Alunos.	

À semelhança do colégio CT, também o colégio CB procura colocar em práticas medidas de *educação compensatória* (Perrenoud, 2000) que auxiliem alunos em dificuldades e alunos que pretendem alcançar patamares de excelência, através da *discriminação positiva* (idem) de diferentes estratégias de apoio pedagógico. Embora no colégio CB, não tenhamos encontrado uma diversidade tão assinalada como a que encontramos no colégio CT, também aqui podemos identificar três medidas: o Apoio pedagógico; o Salão de estudo; e o Programa de Tutoria. Desta forma, podemos afirmar que também este colégio organiza e implementa medidas políticas de apoios pedagógicos aos seus alunos à semelhança do que referem Ribeiro e Bento (2011, p. 105) no seu trabalho.

6.4.1.3. Apoios Pedagógicos – O agrupamento de escolas EB

Através da entrevista que realizamos ao diretor deste agrupamento de escolas, podemos constatar que este está consciente da importância que a preparação dos alunos tem para que estes consigam bons resultados nos exames nacionais. Para este diretor esta é uma área que lhe merece bastante preocupação e atenção (Entrevista ao DEB).

Quadro 29. Caracterização dos apoios pedagógicos oferecidos pelo agrupamento de escolas EB
(2013/2014)

Documento	Atividades	Dinamização	Objetivo	Intervenientes	Avaliação
* Regulamento Interno; * Entrevista realizada ao diretor do agrupamento	Apoio pedagógico	Outros professores que não aqueles que dão essas mesmas disciplinas aos alunos.	Auxiliar os alunos a alcançar um bom desempenho académico e a superar dificuldades.	* Professores; * Encarregados de Educação; * Alunos.	Realizada pelo diretor de agrupamento

A partir do Regulamento Interno (RI) do agrupamento de escolas EB é possível identificar que a oferta educativa complementar para os estudantes se encontra alocada aos serviços técnico-pedagógicos. Estes serviços “destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua atividade com as estruturas de orientação educativa”, sendo constituídos pelo: núcleo de apoio educativo; os serviços de psicologia e as bibliotecas escolares (Artigo 63º do RI, p. 21). A “organização, o acompanhamento e avaliação das atividades dos serviços técnico-pedagógicos” são da competência do diretor do agrupamento de escolas EB que “pode fazer intervir outros parceiros ou especialistas em domínios que considere relevantes para o processo de desenvolvimento e de formação dos alunos, designadamente no âmbito da saúde, da segurança social, cultura, ciência e ensino superior” (Artigo 63º do RI, p. 21).

As atividades de apoio pedagógico/preparação de exames “têm regulamento específico, a ratificar, anualmente, pelo conselho pedagógico” (Artigo 141º do RI). No entanto, não tivemos acesso a este documento pelo que não conseguimos realizar uma análise mais aprofundada ao apoio pedagógico oferecido.

Ainda no Artigo 141º do Regulamento Interno, podemos identificar que os alunos são propostos para frequentar estas atividades “pelo professor titular de turma no caso do 1º ciclo do ensino básico, e dos professores dos outros níveis de ensino, em sede de conselho de turma” (idem) e que a instituição notifica os pais desta decisão, assim como do lugar, dia e hora onde irão decorrer as atividades de apoio pedagógico/preparação de exames. Estas atividades são facultativas e têm o objetivo principal de ajudar os alunos a “superar as dificuldades detetadas” (Artigo 141º do RI). De acordo com este regulamento o aluno “perde o direito à frequência da atividade de apoio pedagógico/preparação de exames”, se der “três faltas injustificadas, seguidas ou interpoladas” ou “quando o seu comportamento, de uma forma persistente, se revele perturbador da atividade proposta”

(idem). A ocorrência desta situação é comunicada aos encarregados de educação dos alunos ou ao próprio quando este é maior de idade.

Para conseguirmos caracterizar de forma mais detalhada o apoio pedagógico oferecido pelo agrupamento de escolas ET, tivemos de recorrer à entrevista realizada ao diretor do agrupamento (DET) (pois neste agrupamento de escolas não conseguimos inquirir nenhum membro da direção). Desta forma, as informações recolhidas apenas nos permitiram identificar que este agrupamento de escolas fornece mais de 100 horas de apoio aos seus alunos:

“Partindo do princípio que a mão de obra do professor é uma mão de obra para além de qualificada é bastante cara, nós estamos neste momento com 100 horas de apoio aos alunos. [...] Mais de 100 horas de apoios e isto... não há empresa nenhuma que resista a um investimento destes. E em quê que se vai traduzir? Os professores estão sistematicamente a queixar-se que quem vem aos apoios são os bons alunos e que os outros nunca vêm e não sei quê... Está aqui muito trabalho... muito do trabalho a fazer!” (Entrevista ao DEB).

Apesar do forte investimento técnico e humano que esta direção está a realizar nos apoios pedagógicos, este agrupamento de escolas continua a ocupar lugar na base da lista de *ranking* por nós analisado, o que nos leva a indagar que talvez este investimento a seu tempo alcançará os objetivos pretendidos.

6.4.1.4. Apoios Pedagógicos – O agrupamento de escolas ET

No Regulamento Interno (RI) do agrupamento de escolas ET podemos encontrar informações detalhadas sobre a caracterização e o modo de funcionamento das aulas de apoio pedagógico. De acordo com este documento as aulas de apoio são categorizadas em: “a) Aulas de apoio a cargo do docente da disciplina; b) Aulas regulares de apoio a cargo de um docente do mesmo grupo disciplinar na sua componente não letiva; c) Apoio ocasional resultante de indicação do professor da disciplina, ou de iniciativa do aluno, a prestar por um docente da área disciplinar” (Artigo 127.º do RI). Ainda de acordo com este artigo do Regulamento Interno, “os dois primeiros tipos de apoio dão lugar a proposta específica, indicando as dificuldades de aprendizagem a serem trabalhadas, à verificação de presença e ao respetivo relatório de avaliação de resultados. O terceiro tipo não fica sujeito a proposta, a verificação de presença, nem a relatório” (Artigo 127.º do RI). A partir do momento que o aluno seja identificado para que comece a frequentar

estes apoios, os encarregados de educação serão notificados pelo diretor de turma do horário atribuído a essas aulas (idem). Caso, “o aluno que demonstre, nas aulas curriculares, falta de empenho e/ou assiduidade irregular e/ou comportamentos inadequados não tem direito a aulas de apoio pedagógico” (ibidem). Perdem também direito à frequência deste apoio os alunos que excederem três faltas injustificadas ao apoio pedagógico (Artigo 127.º do RI). A avaliação do trabalho do aluno é realizada em reunião do conselho de turma, que regista em acta e arquiva o relatório do professor (idem).

Para conseguirmos caracterizar de forma mais detalhada estas atividades de apoio pedagógico/preparação de exames oferecidos pelo agrupamento de escolas ET, tivemos mais uma vez, de recorrer às entrevistas realizadas ao diretor do agrupamento (DET) e à entrevista realizada a um membro da direção (MDET). Os dados recolhidos permitiram-nos identificar que o agrupamento de escolas ET tem ofertas suplementares diversificadas e disseminadas por todos os anos de escolaridade. Na entrevista realizada ao diretor do agrupamento de escolas ET, foi possível identificar a estratégia das oficinas de apoio:

“Tem a ver com estimular alunos que têm interesse em melhorar, sendo já alunos bons ou muito bons. E portanto, aí também temos, enfim, uma área mais aberta no sentido de... aquilo que chamaremos oficinas ou outro tipo de apoio” (Entrevista realizada ao DET).

Na entrevista realizada ao membro da direção do agrupamento de escolas ET identificamos as estratégias de “aulas suplementares”; de “oficinas”; e o “Gabinete de Apoio ao Aluno”:

“Fazem os testes iguais aos exames, têm a preocupação de lhes dar aulas suplementares, tem a preocupação de desde o início criar as oficinas, o Gabinete de Apoio ao Aluno onde têm os alunos com mais ou menos dificuldades, mas em preparação anual para os exames. Quando chega à parte de terminarem as aulas, eles marcam aulas suplementares com os alunos para os preparar para os exames [...] No que diz respeito por exemplo ao Português, no 12.º ano está implementado mais um tempo de 45 minutos para cada turma para que sejam reforçados os conteúdos dos outros anos e deste ano, porque também é a primeira vez que vão aparecer os conteúdos dos 3 anos no Português no exame de 12.º ano. Por exemplo, a Geometria Descritiva a turma desdobra em 45 minutos para que os alunos possam tirar dúvidas. Ao nível do 9.º ano o projeto Fénix tem exatamente as mesmas questões, não este ano, porque ele não está implementado no 9.º ano. Só está no 7.º e 8.º. [...]o Português do 12.º ano tem mais 45 minutos, portanto, em vez de ter 5 horas, passa a 6. Têm que... o trabalho pedagógico... tem Geometria Descritiva, os Gabinetes de Apoio a Matemática. Creio que foi a Geografia também do 11.º ano pediu para ser feito o mesmo. Para ter mais 45 minutos...” (Entrevista realizada ao MDET).

De facto, como pudemos verificar pelos dados recolhidos e apresentados no quadro em baixo, o agrupamento de escolas ET realiza um forte investimento no apoio que é fornecido aos alunos para que estes consigam ter um bom desempenho académico.

Quadro 30. Caraterização dos apoios pedagógicos oferecidos pelo agrupamento de escolas ET (2013/2014)

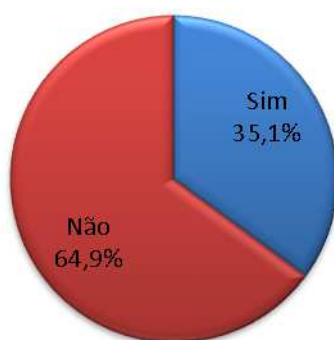
Documento	Atividades	Dinamização	Objetivo	Intervenientes	Avaliação
*Regulamento Interno; *Entrevistas realizadas ao diretor do agrupamento e a um membro da direção.	Apoio pedagógico	Suplementar ao horário	* Auxiliar os alunos no desenvolvimento do seu desempenho académico;	* Professores;	Diretor e membros da direção do agrupamento
	Projeto Fénix	Para alunos do 7º, 8º e 10º ano de escolaridade			
	Aulas suplementares	Para alunos do ensino secundário	*Prepara os alunos para os exames nacionais.		
	Gabinete de apoio ao aluno	Preparação d e alunos para exames			
	Oficinas	Apoios pedagógicos/preparação de exames			

A diversidade de estratégias e a preocupação presente com a aquisição de bons resultados pelos alunos são características semelhantes entre o agrupamento de escolas ET e o colégio CT. Com base nesta análise, é possível identificar similaridades no modo de organização e implementação de diferentes estratégias, assim como a preocupação e o forte investimento quer organizativo quer a nível de recurso técnicos e humanos para auxiliar os alunos a alcançarem bons resultados escolares. Se correlacionarmos estes dados com a posição ocupada na lista de *ranking* por nós analisada verificamos que são estas duas instituições (ET e CT) aquelas que ocupam os lugares cimeiros da tabela. Assim, cremos estar na presença de duas instituições que não se satisfazem em apenas escolarizar os seus alunos, mas que demonstram ter ambições maiores do que a suficiente instrução elementar (Perrenoud, 2000, pp. 10-11). As escolas, sabendo que a sua qualidade (ou a falta dela) é conotada com os resultados que os seus alunos alcançam nos exames nacionais, têm a tendência a concentrar todas as suas atenções e esforços “nesses momentos de (in) verdade” (Sá, 2009, p. 99), daí que invistam fortemente nos apoios pedagógicos e nas aulas de preparação para exames, como pudemos verificar através dos dados apresentados.

6.4.2. Análise da adesão (ou não) dos alunos a esta estratégia

Quando inquirimos os alunos sobre a possibilidade de frequentarem as chamadas “Salas de Apoio Pedagógico”, a maioria afirmou que não frequentava este tipo de apoio, como podemos constatar pela figura apresentada a baixo:

Figura 12. Nível de adesão dos alunos à estratégia do apoio pedagógico



Ao inquirirmos os alunos da totalidade da nossa amostra sobre o facto de frequentarem ou não os apoios pedagógicos, verificamos que 35,1% dos estudantes afirmavam não frequentar este tipo de apoio. Através do quadro apresentado em baixo, podemos verificar a distribuição dos alunos que têm apoio pedagógico por estabelecimento de ensino:

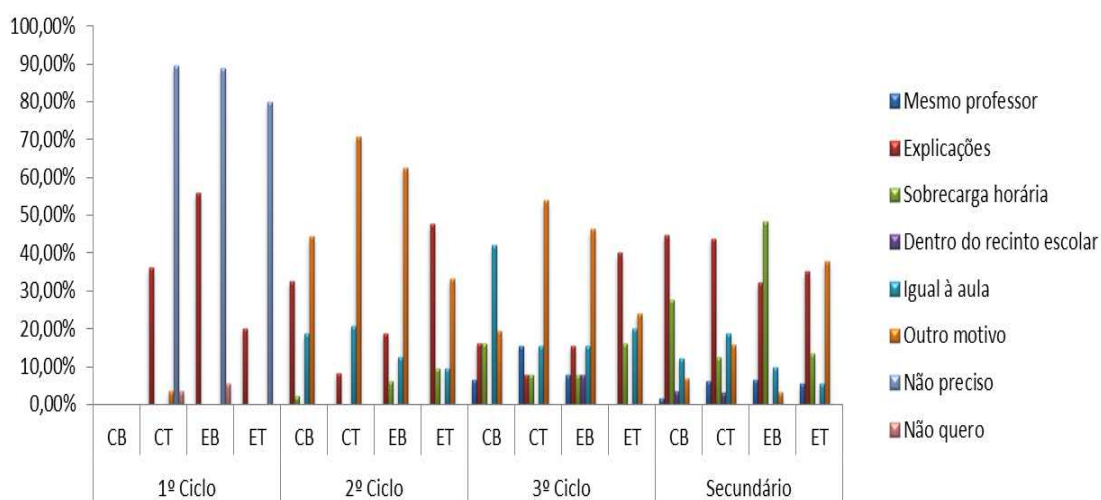
Quadro 31. Distribuição de alunos com apoios pedagógicos por agrupamentos de escolas/colégios

Agrupamentos de escolas/colégios	Número	Percentagem
CB	68	28.3%
CT	55	22.92%
EB	51	21.25%
ET	66	27.50%
Total	240	100.0%

A partir dos dados apresentados, podemos constatar que são os alunos do colégio CB aqueles que mais frequentam o apoio pedagógico (n=68) e os alunos do agrupamento de escolas EB aqueles que menos assumem frequentar este tipo de apoio (n=51). Assim, podemos constatar que não existe uma diferença entre os alunos frequentarem os apoios pedagógicos e o lugar ocupado pelo estabelecimento de ensino na lista de *ranking*, pois o colégio CB e o agrupamento de escolas EB são aqueles que afirmam frequentar mais e menos, respetivamente, este tipo de apoio e encontram-se ambos na base do *ranking* analisado.

No sentido de melhor percebermos quais as razões que poderiam estar na origem da decisão de não frequentarem os apoios pedagógicos perguntamos aos alunos o porquê desta opção.

Figura 13. Motivos para não frequentar o apoio pedagógico



Na questão “Se assinalaste **Não**, indica porque não frequentas as salas de apoio pedagógico” do nosso inquérito por questionário, os alunos dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário poderiam optar apenas por uma justificação das seis disponíveis (no gráfico correspondem às primeiras seis). Os alunos do 1.º ciclo poderiam escolher também apenas uma entre a opção número 2, 6, 7 e 8 pois são as que se adequam a este ciclo de estudos. No 1.º ciclo, a grande maioria dos alunos de todos os agrupamentos de escolas/colégios analisados (exceção feita para o colégio CB que não tem este ciclo de ensino) justifica que não recorre a este tipo de apoio porque entende que “Não precisa”. Esta resposta pode suscitar diversas interpretações, pois os alunos podem “não precisar”

deste tipo de apoio suplementar porque já têm um bom desempenho académico, como podem também entender que “não precisam” porque o seu desempenho académico é razoável e não têm motivação/intenção de melhorar. Porém, apenas podemos especular sobre a justificação que os alunos podem ter para esta resposta, pois esta carecia de uma sub-questão mais pormenorizada que nos permitisse aferir a verdadeira intenção desta afirmação.

No 2.º ciclo os alunos inquiridos escolheram na sua maioria a justificação “Outro motivo” elencando diversas justificativas como o facto de os conteúdos serem transmitidos como nas aulas e/ou já frequentarem explicações fora da escola, sendo esta também a justificação escolhida pelos alunos do 3º ciclo e do ensino secundário (opção n.º 2: “Porque já frequento um centro de explicações”). Este dado permitiu-nos verificar como o *mercado de explicações* (Afonso, 2008) influencia o sistema formal de ensino, pois ao frequentarem as explicações fora da escola os alunos deixam de frequentar os apoios pedagógicos oferecidos no interior da escola. As explicações parecem assim ser, tal como referem Ventura, Neto-Mendes e Costa (2008) “uma actividade que parece ter abandonado já a sombra em que se encontrava ofuscada e que, cada vez mais e de forma desinibida, se expõe à luz do dia, ensombrando, agora, ela própria, o sistema educativo formal (público ou privado)” (pp. 46-47).

De acordo com a análise que realizamos, de facto, poucos são os alunos que quando já frequentam explicações fora da escola optam por frequentar também as “Salas de Apoio Pedagógico”, como podemos verificar pelo gráfico em baixo:

Figura 14. Frequência de Apoios e Explicações separadamente ou em simultâneo



Ao analisarmos, a distribuição dos alunos que afirmam não ter apoios pedagógicos, verificamos que estes não estão igualmente distribuídos pelos quatro

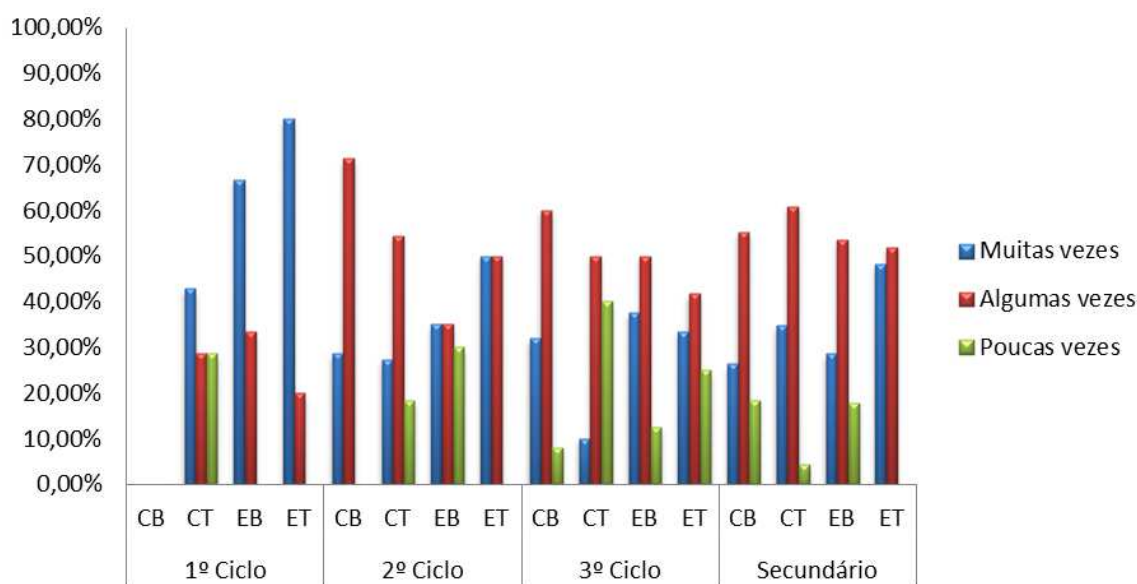
agrupamentos de escolas/colégios em função de terem ou não explicações ($\chi^2 (3) = 16,56, p=.001$):

Quadro 32. Distribuição dos alunos que não têm apoio pedagógico por agrupamentos de escolas/colégios em função de terem ou não explicações

Alunos que não têm apoios pedagógicos			CB	CT	EB	ET	Total
Têm explicações	sim	Count	70	35	34	62	201
		Expected Count	59,9	43,8	46,1	51,2	201,0
	nao	Count	60	60	66	49	235
		Expected Count	70,1	51,2	53,9	59,8	235,0
Total		Count	130	95	100	111	436
		Expected Count	130.0	95.0	100.0	111.0	436.0

Procuraremos agora centrar a nossa atenção nos 35,1% da nossa amostra que afirma frequentar as “Salas de Apoio Pedagógico”. Neste ponto iremos analisar a frequência com que os alunos se dirigem a este tipo de apoio.

Figura 15. Frequência dos apoios pedagógicos por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo



Nesta questão é possível analisarmos que é no 1º ciclo do ensino básico que os alunos mais frequentam as “Salas de Apoio Pedagógico”, pois assumem que recorrem a este apoio “Muitas vezes”. Nos restantes níveis de ensino a grande maioria refere que recorre “Algumas vezes” a este tipo de apoio.

Quadro 33. Frequência (ou não) dos apoios pedagógicos (AP) por género e agrupamentos de escola/colégios

	CB		CT		EB		ET	
	SimAP	NãoAP	SimAP	NãoAP	SimAP	NãoAP	SimAP	NãoAP
Masculino	29	68	21	64	18	36	29	41
Feminino	39	64	34	60	33	52	37	57
Total	68	132	55	124	51	88	66	98

Analisando a questão da frequência dos apoios pedagógicos pelos alunos de cada um dos agrupamentos de escolas/colégios que constituem a nossa amostra, por género, verifica-se pelos dados agrupados no quadro em cima que quem frequenta este suporte é na sua maioria as raparigas em detrimento dos rapazes. No entanto, quer no agrupamento de escolas EB, quer no agrupamento de escolas ET, são sempre as raparigas que assumem frequentar ou não este tipo de apoio, pois são também as alunas que se encontram em maior número nestes estabelecimentos de ensino.

6.4.3. Triangulação da opinião de alunos, diretores de agrupamentos de escola/colégio e diretores de centros de explicações sobre os apoios pedagógicos

Resumidamente, até este ponto do nosso trabalho conseguimos aferir que os agrupamentos de escolas/colégios oferecem diferentes tipos de apoio pedagógico aos seus alunos. O colégio CT e o agrupamento de escolas ET apresentam características semelhantes no modo como organizam e dinamizam os apoios pedagógicos aos seus alunos, notando-se a forte preocupação que têm com os estudantes para que estes consigam obter bons resultados académicos, o que também se traduz nos lugares cimeiros da lista de *ranking* por nós analisados, que são ocupados por estas duas organizações. O agrupamento de escolas EB e o colégio CT demonstram esta mesma preocupação, no entanto os seus esforços não estão a obter o sucesso pretendido, pois estas duas instituições continuam a ocupar os lugares da base da lista de *ranking* por nós analisado. Neste ponto do nosso trabalho pretendemos continuar a caracterização dos apoios pedagógicos oferecidos pelos agrupamentos de escolas/colégios, desta vez a partir da voz dos principais intervenientes no nosso estudo e concomitantemente na estratégia de (in)sucesso dos apoios pedagógicos: os alunos, os diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios e os diretores dos centros de explicações.

Através das entrevistas realizadas a estes três grandes grupos de intervenientes conseguimos aferir dados importantes para completar a nossa análise, nomeadamente sobre esta diferença entre agrupamentos de escolas/colégios de topo e agrupamentos de escolas/colégios da base da lista de *ranking*. Apesar da maioria dos diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios entender que os apoios oferecidos são suficientes, verificamos que nos casos em que estes não estão a alcançar o sucesso pretendido, a justificação passa pela falta de docentes disponíveis para dar esse apoio aos alunos e à falta de verbas para contratar profissionais que assegurem esse suporte em concreto:

“Por nossa vontade gostaríamos de fazer muito mais, gostaríamos, mas... não temos material humano para fazer melhor!” (MDCB1).

Esta ideia é também corroborada pelo discurso dos outros membros da direção do colégio CB entrevistados (MDCB2 e MDCB3). Esta insuficiência é aliás a grande justificação dada pelos diretores dos centros de explicações para a existência dos estabelecimentos que dirigem:

“A forma como é transmitido aos alunos fosse feita de outra maneira se calhar não havia razão para nós existirmos, de crescermos ou pelo menos mantermos face à atual crise” (Diretor do C2);

“Estratégias? (risos) Ora bem... Quer dizer, eles não têm assim muitas estratégias” (Diretora do C4).

Desta forma, conseguimos perceber aquilo que já Costa, Neto-Mendes e Ventura (2005) referiam no seu trabalho, pois a incapacidade de a escola (seja ela pública ou privada) em poder proporcionar apoios suficientes aos seus alunos, cria uma oportunidade para os centros de explicações que vêm nesta situação a possibilidade de desenvolverem os seus serviços e de prestar um suporte complementar aos alunos do sistema formal de ensino, ajudando-os a compreender melhor os conteúdos explorados nas aulas ou a prepararem-se para um teste ou exame. No entanto, casos existem em que as escolas oferecem apoios pedagógicos muito completos e diversificados, tentando contrariar esta ideia fatalista da incapacidade da escola pública poder proporcionar sucesso educativo aos seus alunos, como defendem Ribeiro e Bento (2011, p. 105). A maioria dos alunos da nossa amostra ou frequenta os apoios pedagógicos ou frequenta as explicações, existindo uma pequena percentagem (19%) de alunos que afirma frequentar estes dois tipos de apoio em simultâneo. Na sua maioria são raparigas

aquelas que afirmam frequentar os apoios pedagógicos oferecidos pelos agrupamentos de escolas/colégios da nossa análise. Importa, por isso, perceber porque os alunos que frequentam as explicações fora da escola não frequentam o apoio pedagógico oferecido pela escola e se estes partilham da mesma opinião dos diretores dos centros de explicações. A partir da análise que realizamos, foi possível constatar que a grande maioria dos alunos justificou o facto de não frequentar os apoios pedagógicos oferecidos pela sua escola apenas, por “já frequentar um centro de explicações”, em detrimento de opções que poderiam apontar aspetos menos positivos à forma como os apoios pedagógicos são pedagogicamente organizados. Esta é também a justificação apontada por um membro da direção de um agrupamento de escolas:

“Há muitos alunos que não aceitam Apoio Pedagógico Acrescido internamente porque já têm externo” (MDET).

Apesar dos diretores dos centros de explicações, apontarem falhas à forma como a escola organiza e oferece os apoios pedagógicos aos seus alunos, estão conscientes das dificuldades dos professores e das direções em conseguirem ser bem-sucedidos nesta área, sobretudo devido a motivos que ultrapassam a sua ação. Todos os diretores dos centros de explicações por nós analisados conhecem bem esta realidade pois já foram também eles professores do sistema formal de ensino. Por isso, os diretores dos centros de explicações são condescendentes com os seus colegas docentes e apesar de apontarem falhas à forma como os apoios são ministrados, também tentam encontrar justificações:

“É assim, eu não posso culpar os meus colegas professores. São turmas muito grandes. [...] Eu acho que os apoios têm de ser mais individualizados. [...] e a questão da indisciplina na sala de aula neste momento é tremenda!” (Diretora do C3).

Por seu lado, os diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios responsabilizam os pais dos alunos pela falta de interesse que estes possam demonstrar em relação aos apoios pedagógicos:

“Ainda há pouco tempo um professor com meia dúzia de alunos na sala, no apoio, foi ao café e trouxe mais uma dúzia que estava... que não estava no apoio. E aqui sem a família os professores... continuamos a ter muitos pais que não acreditam na gente, no apoio e prefere-se pagar uma explicação lá fora do que vir aqui” (DEB).

Esta ideia é também corroborada pelo diretor do colégio CB:

"É mais fácil que aqueles que aderem por iniciativa sua serem aqueles que têm bons resultados do que os que têm situações de insucesso, o que acaba por ser compreensível, não é? Para um aluno que tem muitas dificuldades de aprendizagem de Matemática ir para o apoio acaba, na nossa perspectiva não é, mas na deles é muitas vezes mais do mesmo, não é? E então não estão para se sujeitar a esse massacre, não é? Uns porque têm efetivamente dificuldades de aprendizagem, outros por uma questão de atitude. Porque não estão comprometidos com a aprendizagem, porque não estão para se comprometer, porque não têm quem exija também do lado da família uma atitude diferente e nós não conseguimos aqui também inculcar essa atitude" (DCB).

As famílias dos alunos assumem um crescente protagonismo nas suas escolhas e estratégias educacionais, que como verificamos no discurso do diretor do agrupamento de escolas EB e no discurso do diretor do colégio CB, acabam por interferir na produção e no funcionamento dos próprios sistemas de ensino, realidade semelhante à encontrada no trabalho de Nogueira (2010, p. 228). As famílias dos alunos procuram, tal como referem Antunes e Sá (2010) garantir alguma vantagem competitiva na disputa pelas fileiras mais prestigiadas e que dão acesso às posições socioprofissionais melhor remuneradas recorrendo a estratégias de iniciativas privadas (p. 168), como é o caso das explicações. Assim, torna-se determinante o estreitamento da relação escola-família como defende Quaresma (2012, p. 65) para aumentar as probabilidades de os apoios pedagógicos serem bem-sucedidos ao serem incentivados pelas famílias dos alunos, para que escolas e estudantes consigam alcançar o tão almejado sucesso educativo.

Apesar destas dificuldades, os diretores dos agrupamentos de escola/colégios estão empenhados em criar estratégias que vão de encontro às necessidades dos alunos e seus familiares:

"É isto... precisamos de resultados, há que criar condições para que eles apareçam [...] Desmotivados! Até não se portam mal, mas estão ali... não faço ideia e claro esses não vêm depois perder uma tarde livre para os apoios. Quando muito vão às explicações, são obrigados até pelos pais, mas a nível da organização estão a ser gastas 100 horas por semana em reforço das aprendizagens e é isso que temos de discutir, mais tarde ou mais cedo, se se justifica? Se está a ser bem dado? E que resultados é que se registaram com esses contextos" (DEB).

Esta também é a preocupação da diretora de um dos colégios analisados:

"Temos uma orientação que consiste em multiplicar estratégias até acertar. No fim de cada estratégia há uma avaliação. Funciona dá-se continuidade, não funcionou termina-se" (DCT).

No entanto, Antunes e Sá (2010) alertam para o facto de que “várias escolhas funcionam de modo cumulativo e tendem a produzir efeitos interactivos (que se potenciam mutuamente), resultando daí, não raras vezes, claras desigualdades de oportunidades” (p. 471) entre alunos que podem acumular estratégias oferecidas dentro e fora dos muros das escolas e aqueles que não o podem fazer, assim como entre as instituições que dispõem de recursos técnicos e humanos capazes de fazer frente à forte concorrência do *mercado das explicações* (Afonso, 2008) e aquelas que estão impossibilitadas de o fazer em virtude da difícil conjuntura profissional e económica.

6.5. As estratégias utilizadas pelos alunos para alcançarem o sucesso académico: o caso das explicações

6.5.1. Caraterização das explicações

Após a análise que realizamos aos centros de explicações (C1, C2, C3 e C4), nomeadamente através da caraterização dos seus responsáveis e do seu modo de organização e atuação, pretendemos agora analisar as explicações que os alunos da nossa amostra frequentam. Através da análise dos inquéritos por questionário preenchidos pelos alunos, foi possível identificarmos os níveis de escolaridade e as disciplinas em que os estudantes assumiam ter maiores dificuldades, sendo consequentemente aquelas em que tinham explicações.

Quadro 34. Principais disciplinas a que os estudantes têm explicações por nível de ensino

Nível de ensino	Disciplina(s)	Total
1º ciclo do Ensino Básico	Matemática	22
	Inglês	3
	Português	13
	Estudo do Meio	6
	Todas	21
2º ciclo do Ensino Básico	Matemática	44
	Português	25
	Inglês	16
	Ciências	2
	História	1
	Todas	17
3º ciclo do Ensino Básico	Matemática	81
	Inglês	19
	Português	24
	Física e Química	15
	História	4

	Geografia	1
	Francês	4
	Todas	10
Ensino Secundário	Matemática/MACS	137
	Física e Química	99
	Português	33
	Biologia e Geologia	21
	Inglês	10
	Geometria Descritiva	7
	História	1
	Geografia	4
	Filosofia	3
	Espanhol	1

Assim, foi-nos possível identificar que continuam a ser a matemática e as disciplinas das ciências exatas a liderar a procura de explicações por parte dos alunos em todos os níveis de ensino. Como já tivemos oportunidade de verificar, a matemática é a disciplina que mais faz movimentar o *mercado das explicações* (Afonso, 2008). Relatos originários de todo o mundo dão conta da dificuldade dos estudantes em aprender e/ou reter conhecimentos sobre esta disciplina em particular, justificando por isso o recurso a um apoio extra escola, como é o caso das explicações (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2013; Gouveia, 2012; Bray & Lykins, 2012; Palhares & Torres, 2011; Bray, 2011). A matemática faz parte do currículo das áreas científicas mais frequentadas pelos alunos e que lhes dará acesso aos cursos superiores mais prestigiados, sendo também verdade que esta é a disciplina em que um número muito significativo de alunos afirma ter maiores dificuldades (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2013, p. 103). Do sucesso que os alunos consigam ou não obter a esta disciplina dependerá a possibilidade de ingresso em cursos que por norma são mais propícios à obtenção de melhores empregos e consequentemente melhores salários (idem), daí que esta assuma um papel determinante na procura de explicações por parte dos alunos. Conscientes deste facto, muitos centros (como é o caso da Kumon³³, da Mathnasium³⁴, entre outros), especializam-se em programas que auxiliam os alunos na aprendizagem desta disciplina através do reforço do que é ministrado no sistema formal de ensino ou com orientações, metodologias e currículos próprios, num questionamento progressivo, não só à qualidade da escola, mas, porventura, também à sua legitimação enquanto instituição social (Aurini, 2004). No nosso estudo, identificamos a diretora do centro C4 cuja área de formação

³³ Para mais informações sobre esta empresa, por favor consultar o seu *site* oficial: <http://www.kumon.com/>. Acesso em 25/10/2016.

³⁴ Para mais informações sobre esta empresa, por favor consultar o seu *site* oficial: <http://www.mathnasium.com/>. Acesso em 25/10/2016.

académica é a matemática e, por isso, muitos estudantes do colégio CT procuram o seu centro para ter explicações particularmente com esta diretora-explicadora.

O português tem também entre os estudantes uma forte procura e é possível inferir que ao longo do seu percurso académico cada vez são em maior número os estudantes que assumem recorrer a um apoio suplementar a esta disciplina. De acordo com Costa, Ventura e Neto-Mendes (2013, p. 102), a língua materna também mereceu destaque no seu estudo, pois muitos estudantes afirmavam recorrer a explicações também para colmatar dificuldades sentidas nesta disciplina.

Os fracos resultados dos estudantes portugueses nomeadamente a estas duas disciplinas (matemática e português) fazem assim movimentar a procura de explicações mas também orientam a ação política do Estado, que quando confrontado com os fracos resultados dos estudantes portugueses nestas duas disciplinas em estudos internacionais, como o TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*) e o PISA (*Programme for International Student Assessment*) (Fialho, 2012), viu-se forçado a tomar medidas de apoio e a criar programas de incentivo à melhoria destas duas áreas de aprendizagem (cf. ponto 3.3. do nosso trabalho).

Outro objetivo da nossa investigação seria o de tentar perceber em que local/locais é que os estudantes frequentavam as explicações, ou seja, onde é que o apoio fora da escola ocorria em concreto, de entre as 5 opções disponibilizadas no inquérito por questionário que os alunos tiveram que preencher:

1. Em casa do explicador (a) “particular”;
2. Num centro de explicações;
3. O explicador(a) vem a minha casa;
4. Através da Internet;
5. Outra.

Apenas responderam a esta pergunta, os alunos que afirmaram recorrer a explicações. Para analisarmos esta questão, agrupamos os dados recolhidos no quadro apresentado em baixo:

Quadro 35. Locais onde os alunos têm explicações

Resposta	Em casa do explicador (a) “particular”	Num centro de explicações	O explicador(a) vem a minha casa	Através da Internet	Outro
Sim	186	143	15	4	9
Não	146	179	307	318	313

Através dos dados recolhidos e compilados no quadro apresentado em cima, podemos constatar que é na “casa do explicador(a) particular” que a maioria dos estudantes assume frequentar as explicações (n=186). Os centros de explicações surgem imediatamente a seguir nos locais onde os estudantes frequentam explicações (n=143). Apesar de a maioria dos alunos inquiridos frequentar explicações na “casa do explicador(a) particular”, o objetivo do nosso trabalho era o de caracterizar e analisar as explicações oferecidas pelos centros de explicações. Por isso pedimos aos alunos que assinalaram esta opção que indicassem o nome dos centros de explicações que frequentavam. A partir das informações recolhidas, selecionamos uma amostra de 4 centros de explicações (C1, C2, C3 e C4), de acordo com os critérios apresentados no ponto 5. 3 do nosso trabalho.

No entanto, temos de ressaltar o facto de 15 estudantes afirmarem frequentar as explicações no comodo das suas casas, com o explicador a deslocar-se aos seus domicílios. O domicílio dos alunos passa assim a ser um local de possível ocorrência de explicações, tal como identificado no trabalho de Ventura et al. (2008), onde podem ir não apenas os explicadores “públicos” que poderão fornecer este tipo de serviço, mas também explicadores “privados” de centros de explicações ao domicílio (como é o caso da empresa Acadomia³⁵, em França) (Ventura, Neto-Mendes & Costa, 2005) e onde os estudantes podem ainda receber explicações “através da internet” (n=4), sendo que este fenómeno tem vindo a ganhar cada vez maior relevância, quer em Portugal, quer no resto do mundo (Pinto, Costa & Silva, 2014, pp. 29-30).

6.5.2. Análise da adesão (ou não) dos alunos a esta estratégia

Ao inquirirmos os alunos sobre se estes frequentavam explicações, verificamos a partir dos dados recolhidos e apresentados na figura a baixo que a maioria afirmou não frequentar este tipo de apoio:

Figura 16. Nível de adesão dos alunos às explicações



No entanto, como a percentagem de alunos que afirmavam frequentar as explicações era significativa (49%) e superior à percentagem de alunos que afirmava frequentar os apoios pedagógicos (35,1%), procedemos a uma análise da distribuição dos alunos com explicações por estabelecimentos de ensino:

Quadro 36. Distribuição dos alunos com explicações por agrupamentos de escolas/colégios

Agrupamentos de escolas/colégios	Número	Percentagem
CB	113	33.93%
CT	85	25.53%
EB	54	16.22%
ET	81	24.32%
Total	333	100.0%

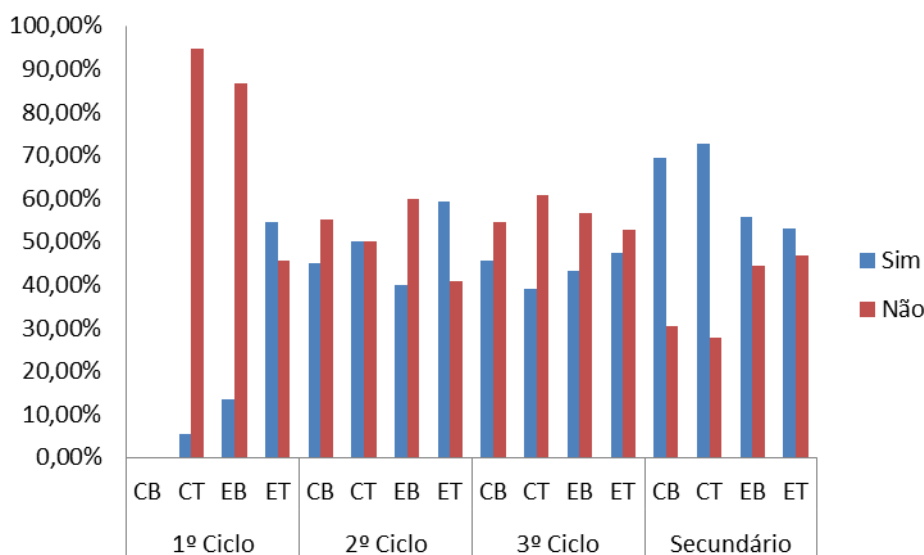
A partir dos dados apresentados no quadro em cima, podemos verificar que são os alunos do colégio CB aqueles que mais frequentam as explicações (n=113) e os alunos do agrupamento de escolas EB aqueles que menos assumem frequentar este tipo de apoio (n=54). Assim, podemos constatar que os alunos do colégio pior classificado no *ranking* analisado recorrem mais a explicações fora da escola (CB=33.93%) enquanto os alunos da escola pública pior classificada (EB=16.22%) assumem frequentar menos

³⁵ Para mais informações sobre esta empresa por favor consultar o seu *site* oficial: www.academia.fr.

explicações fora da escola. Com este dado, parece ser contrariada a conclusão do estudo de Bray (2013) que identificou que “os alunos das escolas com nível mais elevado apresentavam uma maior probabilidade de terem explicações do que os seus colegas das escolas de nível mais baixo” (p. 122), pois no nosso estudo são os alunos do colégio pior classificado no *ranking* analisado aqueles que mais recorrem a explicações.

Para melhor percebermos estes dados, vejamos a figura a baixo que faz a análise da adesão dos alunos por agrupamentos de escolas/colégios e ciclo de estudos:

Figura 17. Frequência dos alunos em explicações por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudos



Ao analisarmos os dados recolhidos verificamos que é no ensino secundário que os alunos mais recorrem a explicações em todas as escolas pertencentes à nossa amostra, tal como já havíamos identificado na figura 13 no ponto 6.5.2 do nosso trabalho. Este dado, vem de encontro ao trabalho de Costa, Neto-Mendes e Ventura, (2008), que identificou o ensino secundário, e em particular o 12º ano de escolaridade, como os anos em que as explicações atingem uma maior procura. No seu estudo, cerca de metade dos alunos do ensino secundário afirmaram recorrer a este tipo de apoio (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008). Em Portugal, existem estudos que evidenciam que desde a escola primária (Neto, 2006) à universidade (Azevedo, 2011) existe oferta e procura deste serviço de apoio educativo extraescola, variando naturalmente a intensidade e a natureza dos apoios. O facto desta procura se evidenciar de forma mais acentuada no ensino secundário, pode ser justificado por este ser o ano de conclusão e de certificação

do ensino secundário, e para muitos, o ano decisivo para o acesso ao ensino superior, tendo os exames nacionais aqui a dupla função de conclusão e certificação do ensino secundário e de seleção dos alunos pelas universidades (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008; Azevedo & Neto-Mendes, 2010). Os alunos que procuram explicações podem ser alunos do ensino público ou privado (Madaleno, 2009). Na análise que realizamos na figura 17. verificamos que de facto, o recurso a este apoio fora dos muros da escola é realizado por alunos de todos os agrupamentos de escolas/colégios analisados. É de notar o aumento gradual na procura das explicações ao longo do percurso académico dos alunos, sendo no 1º ciclo do ensino básico que encontramos as taxas mais baixas de recurso às explicações.

Ao analisarmos, a distribuição dos alunos que não têm explicações por agrupamentos de escolas/colégios, verificamos que estes estão igualmente distribuídos pelos quatro estabelecimentos de ensino em função de terem ou não apoio pedagógico ($\chi^2(3) = 5.31, p=.16$).

Para melhor percebermos o porquê de alguns estudantes não frequentarem explicações, inquirimos os mesmos sobre os principais motivos que os afastavam de procurar este tipo de serviço e compilamos as suas respostas no quadro apresentado em baixo:

Quadro 37. Motivos para não frequentarem explicações por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo

		Tenho AP na escola		Sobrecarga Horária		Não preciso		Condição Socioeconómica não permite		Não quero		Outro motivo	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1º Ciclo	CB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CT	11,1%	88,9%	0,00%	0,00%	80,6%	19,4%	8,3%	91,7%	0,00%	100%	5,6%	94,4%
	EB	7,9%	92,1%	0,00%	0,00%	78,9%	21,1%	5,3%	94,7%	7,9%	92,1%	2,7%	97,3%
	ET	6,7%	93,3%	0,00%	0,00%	53,3%	46,7%	20%	80%	20%	80%	0%	100%
2º Ciclo	CB	3,6%	96,4%	10,7%	89,3%	78,6%	21,4%	7,1%	92,9%	0,0%	0,0%	10,7%	89,3%
	CT	11,1%	88,9%	0,00%	50,00%	72,2%	27,8%	5,6%	94,4%	0,00%	0,00%	11,1%	88,9%
	EB	22,7%	77,3%	9,1%	90,9%	54,5%	45,5%	13,6%	86,4%	0,00%	0,00%	4,5%	95,5%
	ET	27,3%	72,7%	0,00%	100%	54,5%	45,5%	27,3%	72,7%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
3º Ciclo	CB	21,4%	78,6%	21,4%	78,6%	60,7%	39,3%	3,6%	96,4%	0,00%	0,00%	3,6%	96,4%
	CT	0,00%	100%	13,3%	86,7%	73,3%	26,7%	0,00%	100%	0,0%	0,0%	13,3%	86,7%
	EB	16,7%	83,3%	16,7%	83,3%	55,6%	44,4%	11,1%	88,9%	0,00%	0,00%	5,6%	94,4%
	ET	12,5%	87,5%	12,5%	87,5%	68,8%	31,3%	6,3%	93,8%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
Secundário	CB	27,6%	72,4%	17,2%	82,8%	31%	69%	27,6%	72,4%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
	CT	7,1%	92,9%	14,3%	85,7%	78,6%	21,4%	14,3%	85,7%	0,00%	0,00%	7,1%	92,9%
	EB	3,6%	94,4%	28,6%	71,4%	35,7%	64,3%	39,3%	60,7%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
	ET	0,00%	100%	21,7%	78,3%	73,9%	26,1%	17,4%	82,6%	0,00%	0,00%	0,00%	100%

Ao analisarmos os dados apresentados verificamos que a grande maioria dos alunos em todos os níveis de ensino não recorre a explicações por estar convicto de que “Não precisa”. Esta foi também a resposta dada pelos alunos que não frequentavam os apoios pedagógicos (cf. ponto 6.4.2 do nosso trabalho), o que nos leva novamente a questionar sobre as razões subjacentes a esta resposta, pois pode suscitar diversas interpretações: os alunos podem “não precisar” deste tipo de apoio suplementar porque já têm um bom desempenho académico; como podem também entender que “não precisam” porque o seu desempenho académico é razoável e não têm motivação/intenção de melhorar. Porém, apenas podemos especular sobre a justificação que os alunos podem ter para esta resposta, pois esta carecia de uma sub-questão mais pormenorizada que nos permitisse aferir a verdadeira intenção desta afirmação.

Apenas os alunos da escola pública pior classificada no *ranking* de escolas (EB) afirmaram não recorrer a explicações: “Porque a sua condição socioeconómica não lhe permite”. Apesar de localizada no centro da cidade, esta escola recebe alunos oriundos dos concelhos limítrofes, sendo alguns deles de origens mais humildes, o que poderá justificar a falta de condições económicas para pagar um serviço de apoio externo como é o caso das explicações. Assim emergem nesta lógica preocupantes processos de desigualdades sociais e de discriminação, na medida em que apenas os que detêm melhores condições socioeconómicas podem optar por este tipo de ensino, enquanto os que não têm esses recursos ficam confinados ao que o sistema público de ensino lhes oferece. Perante esta realidade podemos constatar que as desigualdades sociais tendem a pesar muito nas desigualdades escolares (Dubet, 2004), sendo que só a escola poderá em certa medida, compensar estas desigualdades, por forma a obter uma maior justiça e equidade (Alves, 2008) para os seus alunos.

Quadro 38. Frequência (ou não) das explicações por género e agrupamento de escolas/colégios

Género	CB		CT		EB		ET	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Masculino	52	45	39	50	18	35	41	29
Feminino	61	41	46	46	36	49	40	53
Total	113	86	85	96	54	84	81	82

Analisando a questão da frequência das explicações pelos alunos de cada um dos agrupamentos de escolas/colégios que constituem a nossa amostra, por género, verifica-se pelos dados agrupados no quadro apresentado em cima que quem frequenta este

suporte são na sua maioria as raparigas em detrimento dos rapazes. No entanto, no agrupamento de escolas EB são sempre as raparigas que assumem frequentar ou não frequentar as explicações, pois são também as alunas as que se encontram em maior número neste estabelecimento de ensino. Já no agrupamento de escolas ET há um certo equilíbrio, embora sejam os rapazes aqueles que afirmam frequentar em maior número as explicações.

6.5.3. Triangulação da opinião de alunos, diretores de agrupamentos de escola/colégios e diretores de centros de explicações sobre as explicações

Como pudemos verificar, a procura de explicações faz-se por alunos de todos os níveis de ensino e em todas as escolas públicas e/ou privadas que compõem a nossa amostra. Sendo um apoio pago, oferecido fora dos muros da escola, importa-nos perceber até que ponto a frequência de explicações (fora da escola) interfere e/ou condiciona as dinâmicas letivas e a produção de resultados. Para alcançarmos este objetivo recorremos à análise das entrevistas realizadas aos três grandes grupos de intervenientes no nosso estudo: os alunos, os diretores e membros das direções dos agrupamentos de escolas/colégios e os diretores dos centros de explicações.

Através das entrevistas que realizamos aos diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios analisados, a maioria afirmou que estas não interferiam no trabalho que é realizado dentro da escola (DCT; MDCT1; MDCT2; MDCB3; DET):

“Portanto onde há a separação relativamente a isso, não vejo problema nenhum no funcionamento das explicações, porque elas podem ser e são seguramente uma atividade saudável no sentido de ajudar os alunos e é aqui que nós nos devemos focar. Portanto, se isso acontecer e não houver nenhum tipo de... enfim, de promiscuidade entre funções, não vejo problema nenhum nas explicações, nem vejo que isso afete o funcionamento, não vejo mesmo!” (DET).

Houve mesmo quem afirmasse que:

“Nós até aconselhamos os alunos em determinadas situações” (MDCB1);
“ [...] em determinadas situações para procurarem explicações! Se eles têm possibilidade económica, se os pais têm essa possibilidade, para se prepararem melhor em determinadas... em determinadas disciplinas que eles não conseguem acompanhar tão bem e se são alunos interessados, empenhados que querem melhorar, mas em turmas de 30 alunos, nem sempre é fácil e nós aconselhamos! Para procurarem explicações, para fazerem o trabalho de base, contínuo, regular até para os exames nacionais que é necessário. Não temos problema nenhum nesse sentido. Pela experiência que temos” (MDCB2).

Muitos dos diretores e membros de direção referem que a relação entre os centros de explicações e a escola é cordial e pautada pelo respeito, verificando-se em alguns casos:

“que o próprio explicador entra em contacto com o professor da disciplina para saber o que estou a dar, como é que vão...” (MDCB1);

“[...] procuram saber o quê que já deram e sobretudo sedimentar questões lecionadas e não lecionar matéria nova, porque senão aqueles que quiserem fazer com que os alunos saibam para se... para sobressaírem na sala de aula quando a matéria for lecionada, isso habitualmente penaliza o aluno e não o valoriza nada!” (MDCB3).

No entanto, em alguns casos é assumido que as explicações e/ou os explicadores possam não ser tão adequados e, por isso, ocorrem situações problemáticas que têm de ser resolvidas no interior das escolas, pelos professores:

“Falarem de conteúdos que ainda não foram lecionados nas aulas e depois isso cria alguns conflitos dentro da sala de aula, porque o professor levantou uma questão. Aquele aluno das explicações já falou do assunto e até diz e até comenta e depois quer monopolizar o tema porque sabe e aí torna-se um pequeno problema [...] O que pode acontecer também é o aluno achar que por ter explicações não precisa de estudar no Colégio, não é?! E isso depois penaliza o próprio trabalho na sala de aula porque diz: “ó professor, não preciso de saber, não preciso de estar atento, porque eu já dei isso nas explicações! [...] Também acontece! Felizmente muitos explicadores têm isso em atenção!” (MDCB1).

Situação semelhante é relatada por um membro da direção do agrupamento de escolas ET:

“Tem! Tem! Já dei o exemplo há bocadinho dos alunos que têm explicação a tudo e portanto não estão minimamente interessados dentro daquilo que se passa na sala de aula. Os alunos queixam-se muitas vezes que os professores dão a matéria muito depressa e não têm tempo para consolidar e as explicações têm essa dinâmica toda! As explicações preparam o aluno também para exame, a explicação faz, esmiúça e dá tempo àquilo que muitas vezes não é possível fazer dentro da sala de aula com os trinta alunos, ou os trinta e dois quando tem os assistentes. E porque há a questão do cumprimento do Programa e o professor tem de andar para a frente independentemente do Manuel andar e do Joaquim não andar e portanto é depois à explicação que ele vai buscar ou 12 ou o 15 ou o 18. É lá que ele vai esmiuçar, é lá que ele vai estar a matracar e portanto a explicação interfere e tem, do meu ponto de vista, influência e eu sei que tem! Mesmo pessoalmente sei que tem!” (MDET).

O relato destas situações coloca em evidência os problemas que se fazem sentir no seio do sistema formal de ensino, quando os estudantes frequentam explicações fora da escola. De acordo com estes relatos podemos considerar, tal como Bray (2008) que o sistema das explicações pode “aumentar a diversidade na sala de aula, criar conflitos na

sequência e orientação da aprendizagem planeada pelos professores e pode prejudicar o respeito com que os alunos vêem os seus professores” (p. 21). Desta forma, e tal como Ventura et al. (2006) referem no seu trabalho, as explicações poderão também interferir negativamente na própria escola, nomeadamente: na ação dos professores em sala de aula e nos processos de ensino aprendizagem originando problemas relacionados com questões pedagógicas; na pressão colocada sobre os estabelecimentos de ensino relacionada com os processos de avaliação das escolas e dos *rankings*, contribuindo as explicações também para o enviesamento desses resultados; e na possibilidade de a escola se tornar uma mera agência de legitimação e certificação de conhecimentos obtidos ‘à sua margem’ (pp. 11-12). Esta situação atinge contornos preocupantes quando a diretora do centro C1 afirma que:

«Para alguns alunos deixou de ser apenas uma explicação ou apoio ao estudo e passou a ser uma “aula”. É na explicação que muitas vezes ouvem pela primeira vez a matéria» (Diretora do centro C1).

Este dado é preocupante no sentido em que poderá criar nos estudantes a falta de método de estudo autónomo que poderá originar neles um sentimento de desmotivação em relação às próprias aulas, investindo somente nas explicações, situação esta que pode originar também a falta de motivação em sala de aula dos próprios professores tal como identificaram Hussein (1987) e Husremovic e Trbic (2006), nos trabalhos que realizaram.

Quando questionados sobre os motivos que estão subjacentes à procura de explicações pelos alunos e suas famílias, os diretores dos agrupamentos de escolas/colégios analisados referem que se deve sobretudo a uma obrigação imposta pelos pais dos alunos e à procura de um ensino mais individualizado:

“São obrigados pelos pais” (DEB);

“Isso está relacionado com, na medida do possível porque com turmas de 27, de 30 alunos, essa ideia do ensino individualizado acaba por ser muito utópica, não é?! Mas isso acaba por ser uma forma de corresponder àquilo que são os anseios individuais de cada aluno” (DCB).

A ideia de que os pais são em parte responsáveis pela procura de explicações pelos estudantes deve-se, na opinião dos entrevistados DCT e MDCT2, à própria falta de tempo dos pais para apoiar os alunos. De acordo com Davies e Aurini (2006), a vida atribulada e as constantes exigências do dia-a-dia das famílias contemporâneas não permitem aos familiares dos alunos ter a disponibilidade, quer de conhecimento quer de

tempo, para realizar o apoio escolar em casa e por isso, as explicações são também uma alternativa viável a esta situação (p. 4), daí que muitos pais incentivem os seus filhos a procurar um apoio complementar fora da escola. Todavia, em outros casos, a opção de colocar os filhos em explicações acontece como fazendo parte de um processo de deslocalização da responsabilidade pelo (in)sucesso académico, sendo que desta forma os pais têm a possibilidade de atribuir a uma entidade externa ao seio familiar, a responsabilidade pelo desempenho académico dos alunos (Glasman, 2007), como relatado pelo entrevistado MDCB1:

“ [...] e alguns dos que têm é porque os pais ou não têm tempo para os ajudar, os acompanhar ou alguns também não querem ter tempo para os ajudar. Porque é mais fácil às vezes pagar do que aborrecer-se com o filho, não é?! (MDCB1).

Como já tivemos oportunidade de verificar, o recurso a explicações poderá acarretar problemas para o sistema formal de ensino e também para os alunos, pois para além de se poderem tornar estudantes desmotivados, sob o ponto de vista dos diretores dos centros de explicações C2, C3 e C4, eles podem também tornarem-se dependentes do explicador:

“O risco de os alunos caírem no facilitismo” [...] acabamos por criar miúdos dependentes das explicações!” (Diretor do centro C2).

Assim, a dependência da ajuda provida pelo explicador quer na realização dos trabalhos de casa, quer na preparação para os testes, poderá criar nos estudantes a falta de método de estudo autónomo que poderá originar neles um sentimento de desmotivação em relação às próprias aulas, tal como identificaram Hussein (1987) e Husremovic e Trbic (2006), nos trabalhos que realizaram.

Por outro lado, é atribuída à falta de condição económica a incapacidade de procurar este serviço fora da escola:

“Os nossos alunos não andam muito em explicações porque não há dinheiro, não é?!” (MDCB1)

A questão de que deveria ser a escola a ter capacidade de resposta para oferecer a estes alunos para que eles não tivessem que procurar apoio fora da escola é também suscitada pela entrevistada MDET que também coloca em causa as desigualdades que são criadas entre os alunos cujas famílias podem pagar este tipo de apoio suplementar e aquelas que não têm condições económicas para o fazer:

“Para nós enquanto Direção é uma preocupação. Pelo menos para mim por aquilo que eu disse há pouco. Porque a escola devia dar resposta a isso tudo e tenta dar com todas aquelas tarefas e estratégias que já lhe disse, mas sobretudo por aqueles estudantes que não podem pagar e quem é que me diz a mim que se eles tivessem duas explicações ou três antes do exame que até não tirariam melhores notas. Ou se fossem uma vez... vamos supor que dentro da escola há um conjunto de professores que pro bono resolve dar explicações, não tanto, para os preparar para os exames... àqueles que não têm dinheiro para. Quem é que me diz a mim que eles não fariam muitíssimo boa figura. Do ponto de vista da escola eu acho que nós não estamos ainda nesse patamar, ainda estaremos longe” (MDET).

No entanto, de acordo ainda com esta entrevistada:

“Há muitos alunos que não aceitam Apoio Pedagógico Acrescido internamente porque já têm externo” (MDET).

Este facto também se verificou no nosso estudo através dos dados recolhidos com o inquérito por questionário passado aos alunos, pois uma das justificações que estes referiram para não andarem nos apoios oferecidos pela escola era precisamente o facto de já frequentarem explicações fora da escola (cf. ponto 6.4.2 do nosso trabalho). Como já tivemos oportunidade de referir, emergem nestes casos preocupantes desigualdades sociais e escolares entre as famílias economicamente melhor posicionadas que irão conseguir pagar este tipo de apoio e as famílias com um poder aquisitivo mais baixo (Bray, 2005, p. 6). O recurso a explicações poderá representar parcelas avultadas do orçamento familiar (Bray, 1999; Kim, 2004; Lee, 2005), que algumas famílias não têm condições de suportar.

No entanto, a diretora do centro C1 foi bastante crítica em relação às intenções das escolas e aos apoios pedagógicos que estas oferecem aos seus estudantes, referindo que os estudantes procuram explicações sobretudo devido ao desinteresse por parte dos alunos e dos professores e o “desleixo na escola” que considera viver uma situação de “verdadeira tragédia escolar”. Esta entrevistada ainda junta a estes argumentos: a despromoção da carreira/profissão docente pelo governo e pela sociedade em geral; os alunos indisciplinados que não sofrem consequências; a despreocupação dos professores em relação às aulas, o que na sua opinião acontece pela redução de salários, aumento de horas de trabalho, os exames e as deslocações que os professores têm de fazer. Apesar destas críticas, verificamos com a nossa análise que a preocupação dos diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios analisados não é tanto em combater a evasão dos alunos para explicações, (pois, como já pudemos

constatar, até veem as explicações como uma mais-valia), mas sim em criar condições dentro da própria escola para que os alunos consigam atingir os seus objetivos:

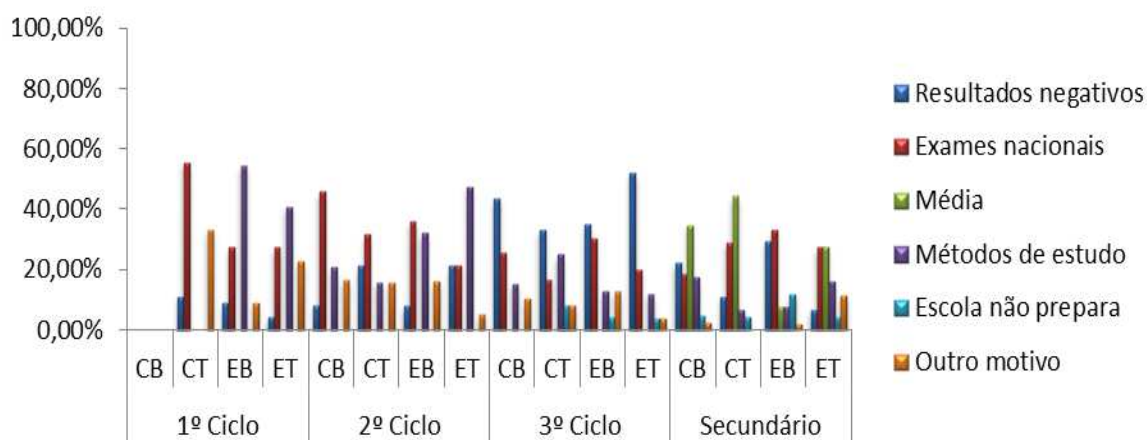
“Eles não conseguem sozinhos acompanhar e quando nós... quando nós falamos de tudo aquilo que a escola dá, a escola não consegue também acompanhá-los individualmente. Só os consegue acompanhar em grupos, que por vezes são demasiado grandes e que não permite... ou seja, eles já têm de ser à partida autónomos... ter alguma autonomia para depois nós conseguirmos acompanhar. Se eles já não têm essa autonomia, precisam de a conseguir e esse apoio externo seria nesse sentido [...] “nós não conseguimos dar apoio individualizado! O grupo de 7.º ano que tem apoio a Português, eles eram 20... ao mesmo tempo. Só com um professor! É impossível! É novamente uma aula de 45 minutos e trabalhar uma língua por exemplo, o quê que dá? Não dá!” (MDCB2).

Apesar das dificuldades enunciadas, só as políticas organizacionais da escola criarão a possibilidade de contrariar a ideia fatalista da incapacidade da escola pública poder proporcionar sucesso educativo aos seus alunos, traduzida no discurso da diretora do centro C1, podendo a direção da escola definir e implementar políticas de forma a prestar apoios educativos aos alunos interessados/necessitados, tal como defendem Ribeiro e Bento (2011, p. 105) para que estes não tenham que recorrer a reforços oferecidos fora do sistema formal de ensino, como é o caso das explicações.

6.6. As razões que motivam as famílias e os alunos a procurar os apoios oferecidos dentro e fora das escolas

Após analisarmos os motivos que levavam os estudantes a não frequentarem as salas de apoio pedagógico e a não frequentarem os centros de explicações, centramos a nossa atenção na justificação dada pelos estudantes para optarem por frequentar estes apoios oferecidos dentro e fora da escola. O tratamento dos dados relativos a esta questão encontra-se sintetizado na figura em baixo:

Figura 18. Motivos para frequentar apoios pedagógicos/explicações por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo



Nesta questão fechada, os alunos poderiam escolher apenas uma afirmação para justificarem o facto de frequentarem apoios dentro ou fora da escola, de entre as seis opções apresentadas (no caso do secundário), cinco (no caso do 2º e 3º ciclos porque não tinham a opção n.º 3 “para melhorar a média”) e quatro (no 1º ciclo porque não têm as opções n.º 3 “para melhorar a média” e n.º 5 “Sinto que a escola não me prepara suficientemente bem para os principais momentos de avaliação, como os exames nacionais”).

A maioria dos alunos inquiridos de todas as escolas escolheram a opção n.º 2 “Para me preparar melhor para os exames nacionais”. Como tivemos oportunidade de verificar no ponto 2.4 do nosso trabalho, as políticas educativas concedem uma forte centralidade aos exames nacionais. Estes são cada vez mais assumidos como a principal forma de avaliação dos alunos no decurso da escolaridade obrigatória e os *resultados mensuráveis* que dela resultam são determinantes também para a definição dos parâmetros da avaliação dos professores, das escolas e, até mesmo, de uma forma bastante mais arbitrária, para a avaliação dos próprios sistemas educativos e das políticas educacionais (Afonso, 2014, p. 491). Tendo em conta a centralidade conferida aos exames nacionais, sobretudo no ensino secundário (cf. ponto 6.5.2 do nosso trabalho) “é muito provável que os saberes dos alunos do ensino secundário estejam bastante limitados pelo que sai nas provas de exame” (Fernandes, 2008, p. 290)”, daí que como verificamos na nossa investigação, seja a principal justificação para a procura de apoio dentro e fora das escolas pelos alunos do 1º ciclo do ensino básico, do 2º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, a opção n.º 2: “Para me preparar melhor para

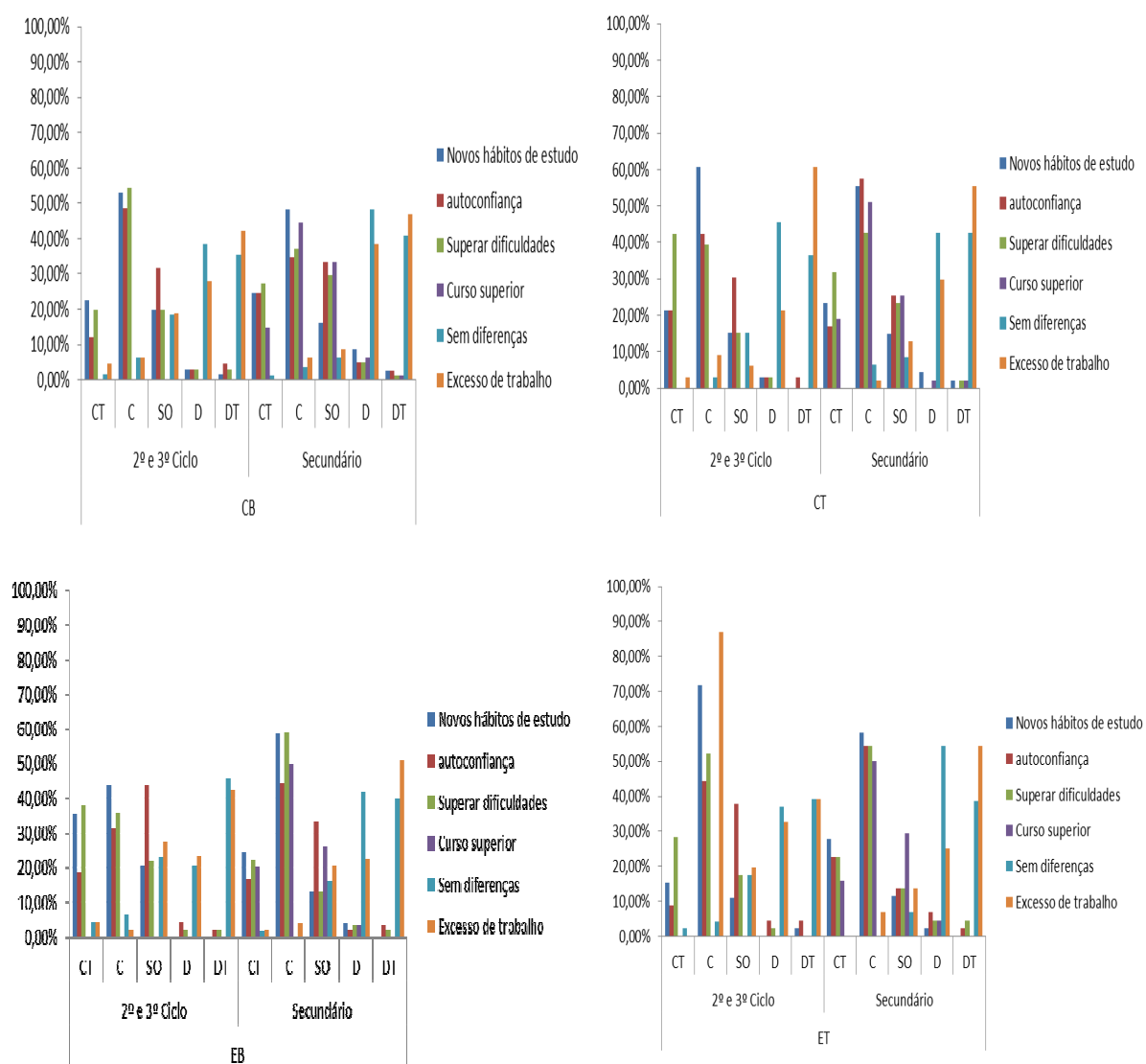
os exames nacionais”. Muitos são os autores que relacionam diretamente a procura de explicações com momentos avaliativos determinantes, como é o caso dos testes e ainda mais especificamente, dos exames nacionais (LeTendre, Rohlen & Zeng, 1998; Ireson & Rushforth, 2004; Lynch & Moran, 2006). Quando a estes exames está associada a possibilidade de ingresso em determinados cursos do ensino superior, muitos são os pais que estão dispostos a pagar explicações, pois encaram este facto como um investimento que lhes trará dividendos num futuro próximo (Ireson & Rushforth, 2004). Também as próprias escolas se mobilizam no sentido de prestarem apoio pedagógico e/ou aulas suplementares que se focam exclusivamente na preparação dos alunos para estes “momentos de (in) verdade” (Sá, 2009, p. 99), como pudemos constatar no ponto 6.4.1 do nosso trabalho. Associado à preocupação de melhor se prepararem para os exames nacionais, está a ambição de “melhorar a média” – opção n.º 3, como as principais justificações para os alunos do ensino secundário procurarem apoios dentro e fora das escolas. Com base nos dados recolhidos, pudemos ainda verificar que os alunos do 3º ciclo do ensino básico procuram apoios pedagógicos/explicações sobretudo porque têm “Resultados negativos – opção n.º 1. De acordo com Marchesi e Perez (2004), “para atenuar, prevenir ou solucionar este problema, são necessárias ações múltiplas e coordenadas “entre todos os setores envolvidos – equipes de professores, administrações educacionais, pais e instituições econômicas e sociais – assumam suas responsabilidades e tomem decisões eficazes, coordenadas e duradouras” (p. 32). No entanto, primeiramente há que conhecer e reconhecer as principais causas que poderão estar na conjuntura que leva ao insucesso escolar (cf. ponto 3.2 do nosso trabalho). No seio do sistema educativo formal português muitas foram as medidas implementadas para ajudar os alunos a combater o insucesso escolar (cf. ponto 3.3. do nosso trabalho). As próprias escolas organizam e fornecem diferentes tipos de apoio pedagógico que pretendem sobretudo auxiliar o aluno a alcançar bons resultados académicos (cf. ponto 6.4.1 do nosso trabalho). Também para conseguirem superar resultados negativos, para manterem ou alcançarem patamares de excelência a estas ou outras disciplinas, os estudantes passam um número considerável de horas em explicações, que podem variar em função do quadrante geográfico em que se encontram e dos objetivos que para si têm definidos (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2013, pp. 104-105), não sendo por isso com surpresa que identificamos um dos principais motivos para os estudantes recorrem a apoios dentro e fora das escolas, a superação de “Resultados negativos” – opção n.º 1.

6. 7. Possíveis impactos do recurso aos apoios pedagógicos/explicações para os alunos

6.7.1. Impactos no desempenho escolar

Os alunos que frequentam os apoios oferecidos dentro ou fora da escola referem que estes contribuem de forma bastante positiva para a melhoria do seu desempenho escolar. Para analisarmos em maior profundidade esta conclusão iremos analisar os seguintes gráficos:

Figura 19. Influência do recurso a apoios/explicações no desempenho escolar dos alunos, por ciclo de estudo e por agrupamentos de escolas/colégios

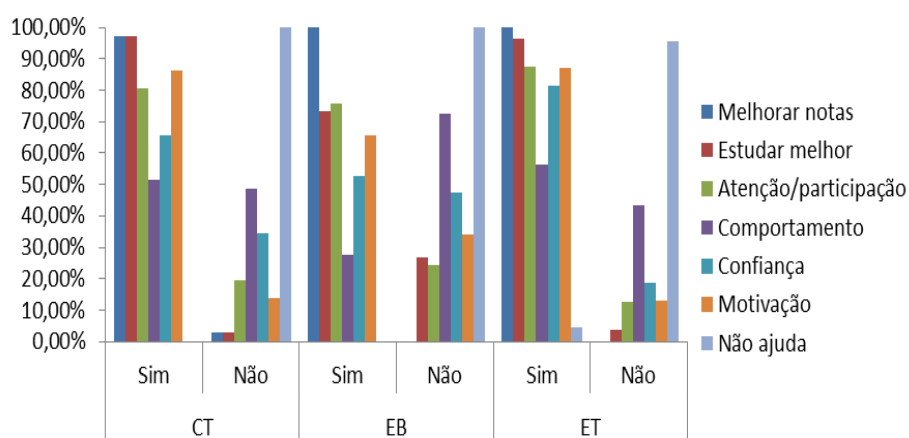


Nesta análise optamos por tratar os dados por agrupamentos de escolas/colégios e por ciclos de estudo para simplificar o tratamento estatístico e a consequente leitura dos dados. O 1.º ciclo do ensino básico será analisado mais adiante, pois a formulação desta questão sofreu várias alterações cuja análise não é passível de ser realizada em conjunto com os restantes níveis de ensino.

Quando olhamos para os gráficos que se encontram em cima, o que imediatamente identificamos é que de facto os alunos concordam com a influência positiva que a frequência dos apoios pedagógicos/explicações tem no seu desempenho escolar nestes 3 níveis de ensino e nos quatro agrupamentos de escolas/colégios, pois: Concordam Totalmente (CT) e/ou Concordam (C), com as afirmações – “Contribuíram para desenvolver novos hábitos de estudo” (opção n.º 1); “Contribuíram para aumentar a minha autoconfiança” (opção n.º 2); “Permitiram-me superar as dificuldades que estiveram na origem da minha decisão” (opção n.º 3); “Permitiram-me obter os resultados necessários para ter hipóteses de entrar no curso superior que pretendo (opção n.º 4, não aplicável aos 2º e 3º ciclos). Estes dados parecem corroborar, a influência positiva que o recurso a explicações tem no desempenho académico dos alunos como podemos encontrar em trabalhos realizados anteriormente (Neto-Mendes et al., 2013), especialmente porque ajudam os estudantes a melhorar a nota nos exames, incrementam-lhes uma maior autoconfiança, reforçam a matéria dada e utilizam diversas estratégias para melhorar a aquisição do conhecimento por parte dos estudantes (Bray, 2013). Para Bray e Silova (2006), as explicações no seio do sistema escolar: “podem ser consideradas benéficas quando auxiliam os alunos a compreender e a apreciar as suas aulas na escola; porém, de acordo com alguns estudos, as explicações podem também ter um efeito negativo na sala de aula” (pp. 34-35). No entanto, como podemos verificar, a expressão da maioria dos inquiridos é de “Discordância Total” e/ou “Discordância” em relação às afirmações: “Não se verificaram quaisquer diferenças” (opção n.º 5) e “O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos (opção n.º 6), exacerbando desta forma o carácter positivo do recurso a apoios pedagógicos/explicações.

No 1º ciclo do ensino básico esta questão sofreu algumas adaptações e os alunos foram inquiridos sobre de que forma os apoios pedagógicos/explicações ajudam os estudantes. Para analisarmos as suas respostas construímos a figura que se encontra em baixo:

Figura 20. Influência do recurso a apoios/explicações no desempenho escolar dos alunos, no 1º ciclo do ensino básico por agrupamento de escolas/colégios



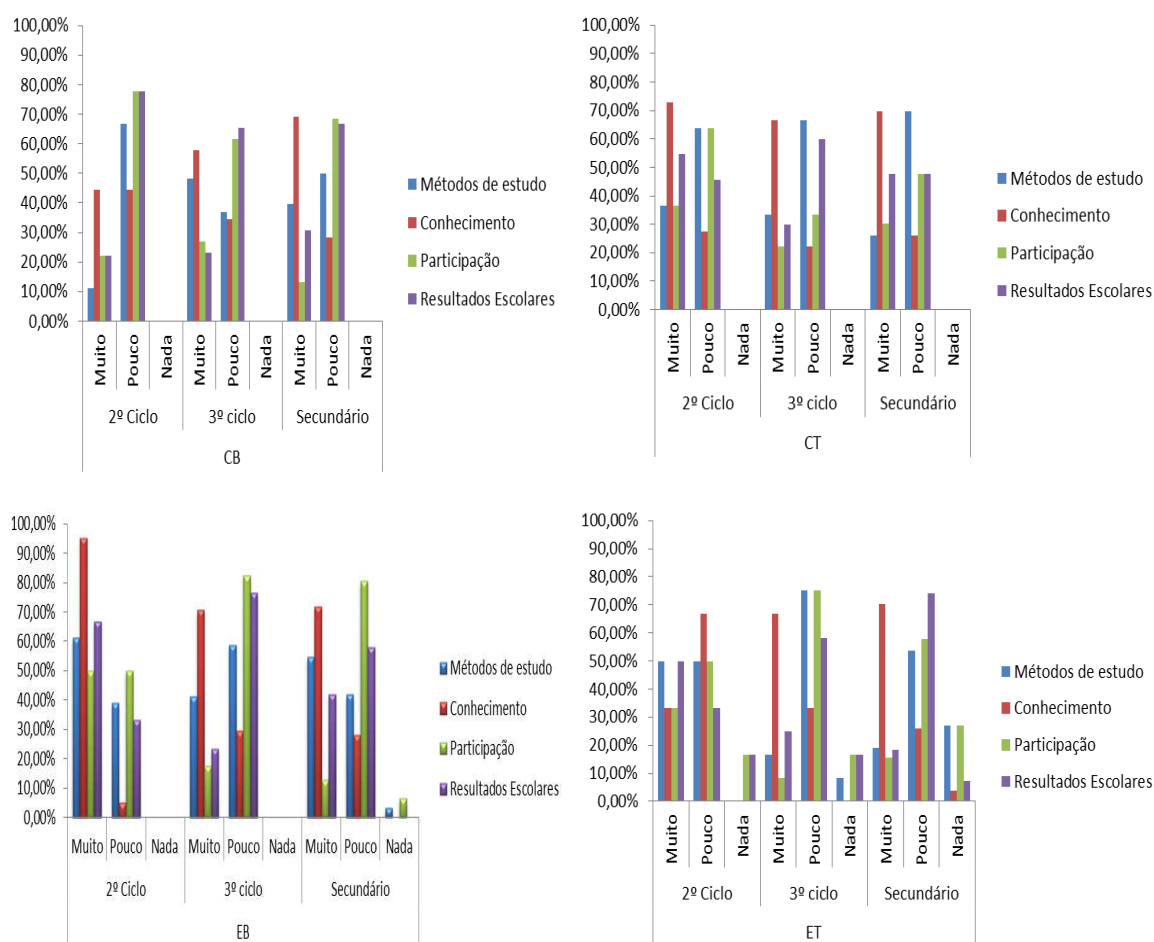
Tal como verificamos nos outros níveis de ensino, também no 1º ciclo do ensino básico os alunos concordam com os efeitos positivos na frequência dos apoios pedagógicos/explicações e rejeitam conotações negativas. Nos três agrupamentos de escolas/colégios analisados, os alunos referem que os apoios pedagógicos/explicações ajudam essencialmente a “Melhorar notas” (opção n.º 1), “Estudar melhor” (opção n.º 2) e “Melhorar a atenção/participação na sala de aula” (opção n.º 3) e discordam que frequentar estes apoios possa ajudar a “Ser bem comportado(a)” (opção n.º 4) e/ou “Ter mais confiança” (opção n.º 5).

Assim, parece-nos que o impacto do recurso a apoios pedagógicos/explicações é bastante positivo para o desempenho escolar dos alunos. Porém, podemos estar perante fenómenos que de algum modo possam contribuir para a fabricação de uma realidade escolar em que tal como referem Sá e Antunes (2007) “o desempenho mascara a desigualdade” (p. 148).

6.7.2. Impactos na melhoria de indicadores psicopedagógicos

Também foi objeto da nossa análise se os estudantes conseguiam adquirir ou melhorar alguns indicadores psicopedagógicos. Centremos a nossa atenção nos gráficos em baixo que apresentam os principais dados:

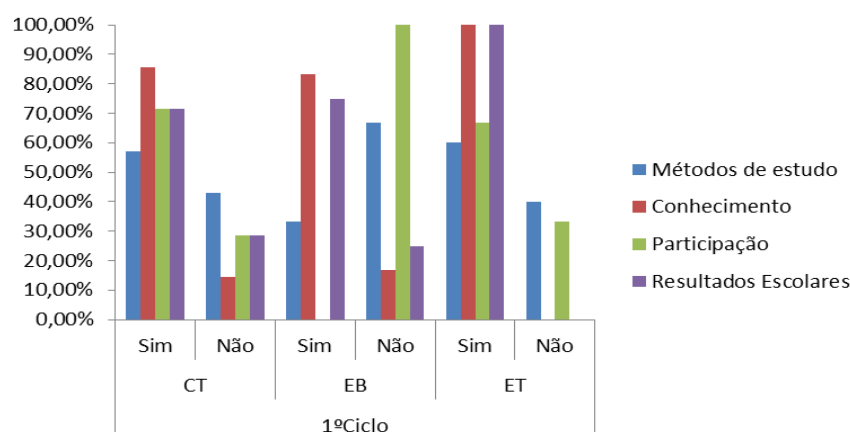
Figura 21. Influência do recurso aos apoios pedagógicos/explicações na melhoria de indicadores psicopedagógicos por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo



De facto, os estudantes reconhecem que conseguiram adquirir e/ou melhorar “Pouco” a grande maioria dos indicadores: “Melhorei nos meus métodos de estudo”; “Melhorei no conhecimento dos conteúdos em que anteriormente tinha dificuldades”; “Melhorei a minha participação na sala de aula”; “Melhorei os meus resultados escolares”. No entanto, apesar de ser pouco expressiva a afirmação de que os apoios pedagógicos/explicações conseguem ajudar os estudantes a adquirir e/ou melhorar alguns indicadores, a verdade é que a ajuda é reconhecida, embora estes apoios possam não ser por si só suficientes para corresponder às expectativas dos alunos por diversas razões que aqui não exploramos. Já no 1º ciclo do ensino básico o recurso aos apoios pedagógicos/explicações é entendido como uma mais-valia, pois ajuda os alunos a: “Estudar” (opção nº. 1); “Ultrapassar dificuldades” (opção nº. 2); “Melhorar a participação

na sala de aula” (opção nº. 3) e “Conseguir boas notas” (opção nº. 4), como nos mostra o gráfico em baixo:

Figura 22. Influência do recurso aos apoios pedagógicos/explicações na melhoria de indicadores psicopedagógicos no 1º ciclo do ensino básico por agrupamentos de escolas/colégios

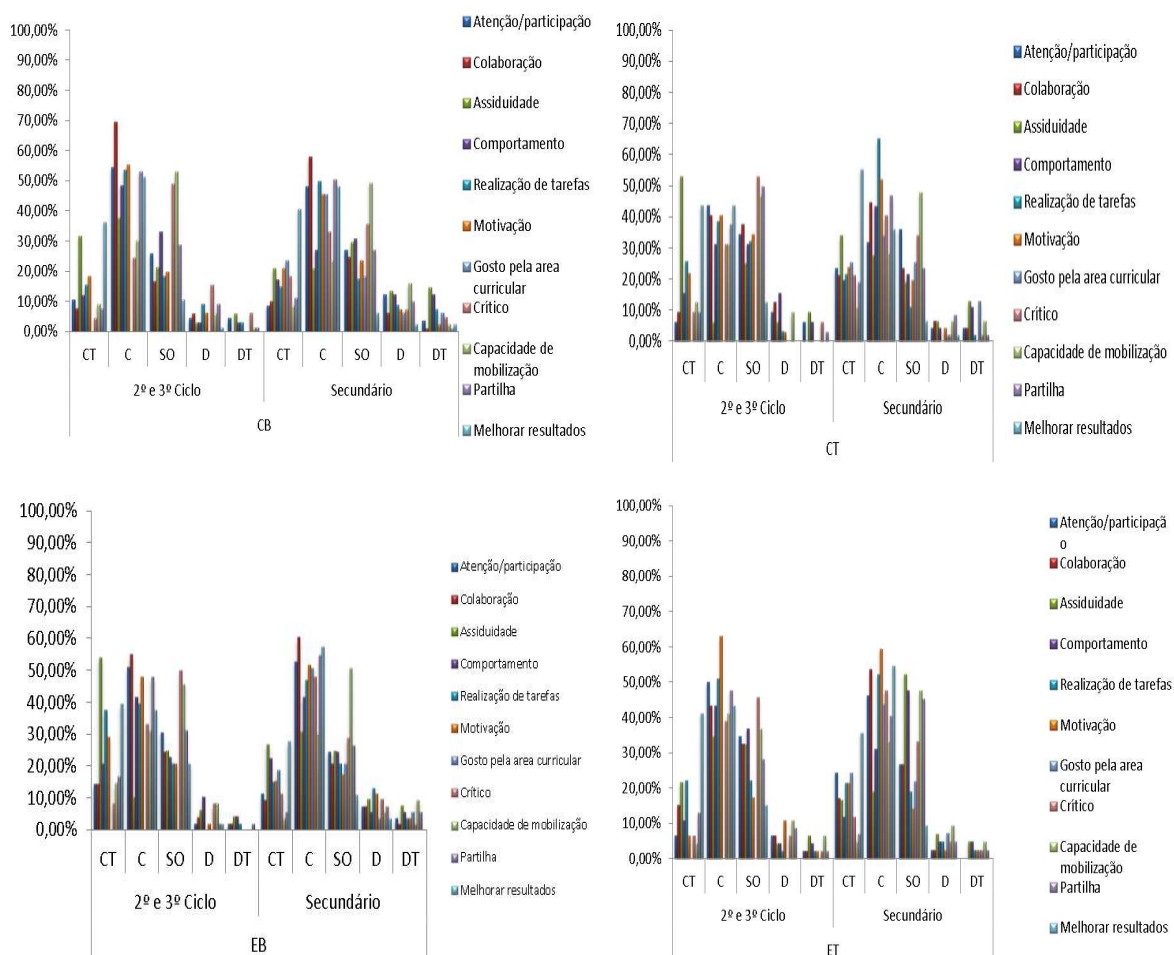


Assim, o recurso aos apoios pedagógicos/explicações contribui de forma positiva para o desenvolvimento de alguns indicadores psicopedagógicos para a generalidade dos estudantes da nossa amostra. Desta forma, é reforçada a influência positiva do recurso a estas estratégias para os alunos, pois muitos alunos afirmaram que melhoraram a sua participação em sala de aula e consequentemente a sua autoestima, proporcionando um maior interesse na sala de aula, conclusão semelhante encontrada no estudo de Amaral (2009, pp. 92-93).

6.7.3. Impactos no comportamento em sala de aula

Para melhor compreender os impactos do recurso a apoios pedagógicos/explicações no comportamento em sala de aula, compilamos as respostas dos alunos na figura que se encontra em baixo:

Figura 23. Influência do recurso aos apoios pedagógicos/explicações no comportamento em sala de aula por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo



Quando olhamos para os gráficos acima, o que imediatamente identificamos é que de facto os alunos concordam com a influência positiva que a frequência dos apoios pedagógicos e das explicações têm no seu comportamento em sala de aula nestes 3 níveis de ensino e nos quatro agrupamentos de escolas/colégios, pois: a maioria concorda totalmente (CT) e/ou Concorda (C), com as afirmações – “Melhorei a minha atenção e participação nas aulas” (opção n.º 1); “Colaboro mais nas atividades propostas” (opção n.º 2); “Sou assíduo e pontual” (opção n.º 3); “Tenho um bom comportamento (opção n.º 4); “Realizo todas as tarefas propostas” (opção n.º 5); “Sinto-me motivado e interessado” (opção n.º 6); “Gosto da área curricular que frequento” (opção n.º 7, opção não aplicável ao 2º e 3º ciclos); “Sou crítico” (opção n.º 8); “Tenho

capacidade para mobilizar o grupo e/ou a minha turma” (opção n.º 9); “Partilho experiências e saberes com colegas e/ou professores” (opção n.º 10); “Tento melhorar constantemente os meus resultados escolares” (opção n.º 11).

Assim, fica evidente que o recurso aos apoios pedagógicos/explicações contribui de forma positiva para melhorar o comportamento dos alunos em sala de aula na generalidade dos estudantes da nossa amostra, contrariando assim a ideia de Bray e Silova (2006), de que a frequência de explicações poderia ter um efeito negativo em sala de aula.

6.8. Importância atribuída à divulgação das listas de *ranking* escolares

Embora as listas de *rankings* não sejam um instrumento oficial de avaliação do desempenho das escolas, a verdade é que este tipo de mecanismos foi introduzido, segundo Neto-Mendes, Costa e Ventura (2003), mais por “uma reivindicação em nome da necessidade de prestação de contas e transparência” (p. 1), pois os *rankings* têm mesmo a capacidade de induzir “efeitos de mercado (quando está em causa a comparação e a eventual procura diferenciada entre escolas públicas e privadas), e efeitos de quase-mercado (quando a comparação e a procura diferenciada se efetuam entre escolas públicas e privadas)” (Afonso, 2009, p. 21). No seguimento desta afirmação, tornou-se importante no decurso da nossa investigação, aferir a posição dos diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios da nossa amostra sobre a divulgação das listas de *rankings* escolares. Com base nas entrevistas realizadas conseguimos perceber que a maioria dos entrevistados assumiu claramente uma posição *anti-rankings* (se assim lhe podemos chamar):

«São uma forma reducionista, uma forma muito contaminada por esta mentalidade competitiva de avaliar as coisas à ligeira, não é?! Assim a correr sobretudo com a preocupação de se transmitir informação com impacto mediático, porque eu estou convencido que isto dos *rankings* é motivado pela Comunicação Social e com algum empurrão de interesses, de interesses de escolas que querem, digamos, vender o seu peixe, para dizer as coisas de uma forma assim um pouco (risos)... desleixada, porque o *ranking* não exprime nada ou exprime muito pouco daquilo que se faz na Escola. Pelas razões que eu tenho vindo a dizer, portanto aquilo que o exame avalia é apenas uma parte das competências que se desenvolvem na sala de aula. Muitas vezes aquilo que foi um sucesso formativo e educativo do aluno não se exprime da mesma maneira no resultado do exame. Há um aluno que teve 11 no exame, mas enquanto pessoa está mais bem preparada para enfrentar a vida do que o aluno que teve 18 e infelizmente..., nós constatamos isso até depois nos profissionais que começam a entrar no mercado de trabalho e que são intelectualmente muito bons, mas humanamente nem por isso. E tudo isso tem a ver com esta ideia de... que a

competição é que é o alicerce de tudo. É verdade que a competição, a competitividade é um condimento necessário, agora quando nos focalizamos exclusivamente nisso e é o que os *rankings* acabam por fazer, não é?! Que é propor que determinada escola, ainda que só 15 alunos tenham feito exame e depois são comparados com uma escola em que 150 também fizeram, não é?! Em que as possibilidades de oscilação das classificações são muito maiores e portanto os *rankings* comparam o incomparável! Foi sempre aquilo que nós achamos e não é por nós não estarmos no *ranking*, porque poder-se-á pensar: “Ah pois! Eles dizem isso porque não estão numa posição do *ranking* de destaque.” Honestamente essa nunca foi a preocupação desta escola [...] por isso é que nós rejeitamos a ideia do *ranking*, não é? Porque é reducionista! Limita a pessoa só ali, limita a pessoa ou a instituição é só o que é quantificável» (DCB);

Como pudemos verificar, os *rankings* são entendidos, na opinião deste diretor, como uma forma reducionista de aferir a qualidade das escolas. Vai nesta linha o pensamento de Luíza Cortesão e da sua equipa de colaboradores (2007) ao considerarem que “a comparação descontextualizada entre escolas através de critérios homogeneamente aplicados é uma prática injusta e cientificamente criticável” (p. 194), devendo-se “por em causa leituras simplistas que façam coincidir os bons resultados dos alunos em exames com os ‘bons’ professores e as ‘boas’ escolas, e vice-versa” (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003). O único dado que é tido em conta para a constituição das referidas listas é apenas a métrica dos resultados obtidos nos exames nacionais, que serve como indicador de qualidade e eficácia das escolas (Pereira et al., 2011, p. 3296), procurando-se muitas vezes comparar o que não é de todo comparável, como nos diz um membro da direção do colégio CB:

“Portanto eu, eu não concordo porque não há... não podemos comparar o que não se pode comparar, não é?! Porque zonas onde todos os pais estão empregados e em boa posição socioeconómica com zonas onde há pais desempregados, há pais alcoólicos, há pais toxicodependentes, há pais separados... há toda... há tantas situações que não podemos exigir... devemos exigir, mas um aluno que esteja numa situação destas, de modo nenhum, por muito inteligente que seja, vai ter o mesmo rendimento de um aluno que tem todas as condições dentro da escola e fora dela para poder ser um aluno brilhante! Portanto eu acho que o *ranking* não é... é uma mentira! Na minha perspetiva!” (MDCB1).

De facto, se analisarmos a forma como os *rankings* de escola são elaborados, facilmente identificamos que estes em nada têm em conta a origem socioeconómica dos alunos, se estes frequentam escolas públicas ou privadas, ou, até mesmo, a distinção entre cursos tecnológicos e cursos gerais (Santiago et al., 2004), fatores que de acordo com a literatura especializada, são determinantes para explicar o percurso escolar dos estudantes (Pereira et al., 2011, p. 3296). Para outro membro da direção do colégio CB, estes não deviam ser tidos em conta:

“Não deviam ser tidos em conta... Deviam ser só em termos qualitativos, digamos... para uma reflexão, para vermos como é que estamos a nível nacional ou pelo menos aqui no meio envolvente, a posição que ocupamos, o que devemos... em que áreas é que devemos investir mais, o quê que está bem, o quê que está menos bem... Agora pegar no *ranking*, descontextualizado e com base nesse *ranking* verbas cortadas para as escolas porque estão abaixo da média, aí já não concordo, porque são escolas que se estão abaixo têm de investir mais, têm de trabalhar de outra forma, mas precisam do dinheiro para isso, não é?! E não acho correto que, como está previsto pela nova legislação, haver, haver um orçamento para a escola de acordo com o *ranking* nos exames nacionais [...] Não podemos trabalhar para os *rankings*, não é?! Agora sabemos que aqui há muitas escolas que trabalham para os *rankings*. Não quero falar das outras escolas, mas o que nós ouvimos é que se determinados alunos não têm aquela nota, aquela classificação nem sequer vão a exame, excluem-nos da possibilidade e aconselham-nos a não irem a exames... E mesmo na própria escola não têm vaga! ... temos noção disso quando nós mandamos alguns dos nossos alunos como transferência, não os aceitam, voltam para cá! Se não têm classificações boas, nem sequer os aceitam! Nós sabemos que essa realidade existe. Trabalham exclusivamente para os *rankings*! E se calhar esse fator económico também tem influência, porque as escolas também não querem trabalhar sem dinheiro, não é?! Então fazem tudo para terem verbas maiores e se se posicionarem lá em cima no *ranking* ainda melhor, mas nós não trabalhamos exclusivamente para isso, não é?! Longe de nós!” (MDCB2).

O relato deste membro da direção do colégio CB faz-nos problematizar a questão da adaptação do sistema educativo às lógicas de quase-mercado educacional onde a competição é a palavra de ordem, competição esta que “permite a sobrevivência de algumas escolas ou mesmo o triunfo de umas sobre as outras” (Martins, 2011, p. 95). Os *rankings* de escola (também, mas não só) parecem desta forma exacerbar essa competitividade, induzindo “processos de ensino-aprendizagem *rotinizados, mecanizados* e orientados para garantir a *produtividade* dos alunos” contribuindo “para a emergência de processos de *selecção social e académica* dos alunos e de concorrência entre escolas” (Martins, 2012, p. 260), tal como refere o entrevistado MDCB2. Para o membro da direção do agrupamento de escolas ET, a divulgação das listas de *rankings* escolares, serve sobretudo para denegrir a escola pública, sobretudo para aqueles que perpetuam “um diagnóstico catastrofista sobre a situação em que se encontra o nosso sistema educativo” (Barroso, 2003, p. 74):

“Por isso os *rankings* servem para quê? Não sei! Mas há uma coisa que eu lhe digo para que servem! É para denegrir a imagem da escola pública. Para isso eu tenho a certeza absoluta que servem e é isso que me dá pena porque o trabalho que se faz na escola pública não tem em conta, como também aquilo que fazem na privada, eu sei disso! Agora eu tenho que pagar e portanto lá eles têm de sair com notas grandes à força, mas aqui eu pago com os meus impostos, portanto a única coisa que eu de facto... a única coisa conclusão que eu tiro é assim pronto é outra vez o denegrir a imagem da escola pública. Para isso eu acho que eles servem!” (MDET).

De acordo com Cabrito (2009), a avaliação tem vindo a fundamentar, nos últimos anos, uma certa prática avaliativa dos estabelecimentos de ensino secundário que, a partir de um critério manifestamente infeliz e insuficiente, os coloca nesse *ranking*, que identifica “as boas” e “as más” escolas» (p. 192).

Somente o diretor do agrupamento de escolas ET (DET) e a diretora do colégio CT (DCT), concomitantemente os diretores dos agrupamentos de escola/colégios melhor classificados na lista de *ranking* que analisamos, se mostraram adeptos desta modalidade de avaliação dos estabelecimentos de ensino:

“[...] eles são úteis do ponto de vista da comparação. Portanto, qualquer instrumento que faça comparação é útil, agora nós não o podemos ver é como um resultado absoluto do que quer que seja! E por norma nós temos problemas é... não é com a existência desses resultados, é com a forma como eles são interpretados, divulgados, criticados e conforme se tiram consequências deles. Portanto, o *ranking* tem utilidade” (DET);

“É uma forma de aferir todos os esforços que se fizeram no sentido pedagógico. Gera ansiedade nos professores e nos alunos, mas é importante haver ferramentas que avaliem todos os esforços que foram feitos. É sempre um recurso” (DCT).

No entanto, como não pretendemos posicionarmos nem contra nem a favor deste tipo de distinção, relembramos que este tipo de avaliações tem vindo a incluir cada vez mais critérios de análise na sua construção, embora reconheçamos que até se encontrar uma fórmula justa de análise comparativa entre escolas públicas e privadas há ainda um longo caminho a percorrer.

Outro aspeto negativo que é apontado por um membro de direção do colégio CB são os processos que Martins (2012) descreve como o de “arrebatar as melhores cabeças”, ou seja se considerarmos que “a qualidade do *produto final* depende também da possibilidade de se selecionarem as melhores *matérias-primas*, as escolas poderão sentir-se tentadas, senão mesmo obrigadas, a selecionar criteriosamente as suas *entradas*” (Sá, 2009, p. 99):

“Eu não concordo com *rankings*, pronto! Acho que não podemos de modo nenhum querer comparar e não falo da nossa escola, falo das escolas em geral. Uma escola que faz seleção de alunos, em que o aluno só entra lá se tiver média de 4, para o Secundário por exemplo. Se tiver média de 4 ou superior! Se tiver negativas não há vaga etc. etc.!” (MDCB1).

Durante as entrevistas que realizamos aos diretores dos agrupamentos de escolas/colégios analisados, tentamos aferir se algum destes estabelecimentos de ensino utilizava algum critério específico de seleção de entrada de alunos. Todos os

entrevistados negaram perentoriamente que de alguma forma manipulassem a entrada de alunos “menos aptos” (Sá, 2009) nos seus estabelecimentos de ensino, frisando que cumpriam a lei em vigor no que à determinação de critérios de acesso aos agrupamentos de escola/colégios diz respeito.

Em suma, depois de analisarmos todos estes dados estamos em condições de afirmar que as listas de *ranking* escolares não são identificadas pelos seus principais visados como um instrumento com utilidade para a organização das escolas públicas e privadas. Muito pelo contrário, na opinião dos nossos entrevistados este é um instrumento redutor utilizado ao serviço daqueles que pretendem disseminar uma imagem da escola pública como uma organização em “crise”.

6.9. Os efeitos dos *rankings* escolares

6.9.1 Na organização do trabalho pedagógico

Embora, tenhamos verificado anteriormente que os diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios não concordam com a construção e divulgação das listas de *ranking* escolares, a verdade é que sabemos que estes têm consciência que a qualidade (ou a falta dela) da própria escola é conotada com estes resultados e, por isso podem sentir-se pressionados em organizar o trabalho pedagógico para que se consigam alcançar bons resultados nestas avaliações. Assim, neste ponto do nosso trabalho, pretendemos através das entrevistas realizadas aos diretores e membros de direção dos agrupamentos de escolas/colégios analisados, perceber até que ponto a pressão para obtenção de bons resultados tem influenciado a organização do trabalho pedagógico.

Da análise que realizamos, verifica-se que existe uma grande preocupação em todos os entrevistados com a criação de apoios pedagógicos que permitam aos estudantes prepararem-se o melhor possível para os exames nacionais (cf. ponto 6.4.1 do nosso trabalho). No entanto, essa preocupação não é entendida pela maioria dos entrevistados como uma “pressão”, pois para os entrevistados os alunos são muito mais do que um resultado:

“Nós... portanto a nossa teoria entre aspas, a nossa política em primeiro lugar não é essa. Em primeiro lugar é ajudar a crescer os nossos alunos como gente responsável, autónoma e que seja capaz no futuro de ser gente. Ser gente com letras gordas, não é?! Portanto esse é o nosso primeiro objetivo” (MDCB1).

De facto, esta ideia de que a maior preocupação dos diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios analisados é com a formação integral do aluno aparece no discurso quer dos entrevistados de escolas públicas, quer no discurso dos entrevistados das escolas privadas:

“A nossa grande preocupação e digamos que isso é matricial relativamente ao nosso projeto educativo, é aquilo... isso já é uma designação gasta, mas que é a realidade, que é a formação integral da pessoa” (DCB).

No entanto, para o diretor do agrupamento de escolas públicas com pior classificação no *ranking* por nós analisado (EB), essa pressão pelos resultados é de facto uma preocupação central na organização de todo o trabalho pedagógico letivo e não letivo:

“Este agrupamento será sempre visto não pelos excelentíssimos resultados que temos no 1.º Ciclo e no 2.º Ciclo, mas sempre pela... à saída de resultados da escola sede. Nessa base toda a gente... os horários dos professores estão neste momento feitos só para apoio aos alunos. Eu não tenho ninguém a fazer substituições, não tenho ninguém a fazer nada. Toda a gente está a trabalhar com alunos extraletiva. [...] É isto... precisamos de resultados, há que criar condições para que eles apareçam” (DEB).

Para os entrevistados, a grande pressão advém não do lugar que ocupam nas listas de *ranking*, mas da obrigatoriedade de cumprir programas para que os seus alunos tenham acesso a toda a matéria antes de realizarem os exames nacionais:

“Creio que foi a Geografia também do 11.º ano pediu para ser feito o mesmo. Para ter mais 45 minutos só que isso implica de facto que seja visto em pedagógico, seja muito bem analisado e isso não foi. Portanto, no próximo ano creio que os nossos colegas de Geografia vão fazer a mesma coisa, porque eles andam um bocadito atrapalhados com o cumprimento do Programa. Porque isto também tem a ver com os cumprimentos dos Programas. A Andreia sabe que com a reformulação do Ministério de Crato, o 12.º ano perdeu horas, também perdeu disciplinas e portanto... mas os Programas estão os mesmos e os colegas que estão a dar têm que os cumprir!” (MDET).

Segundo, Melo (2007) os exames e os *rankings* são sentidos pelos docentes como uma pressão para “trabalharem ao longo do ano exclusivamente em função de um resultado final que será objecto de avaliação pública” e, desta forma, “têm de ser eficientes e garantir a máxima produtividade dos seus alunos” (p. 90), daí a pressão que sentem em “cumprir programas”. Esta situação acaba, na opinião da diretora do colégio CT, por não deixar margem aos professores para poderem abrandar o ritmo com alunos

que precisam de um acompanhamento mais individualizado ou para se dedicar em maior detalhe a um tema em específico (DCT).

Para o diretor da escola pública melhor classificada no *ranking* por nós analisado, um outro grupo que exerce bastante pressão sobre a escola, são os pais dos alunos:

“Muito focados nos resultados dos filhos e isso... por um lado eu consideraria isso bom no sentido em que são pais atentos ao funcionamento da escola. Por outro lado, isso traz um conjunto de problemas porque estão focados, lá está, também é um nível de pressão, curiosamente, de que há bocadinho não falei, estão focados em determinados... não é em determinados... estão focados exclusivamente em resultados e isso nem sempre é bom nem para os alunos nem para a própria escola, porque, enfim, retira-lhe capacidade de manobra” (DET).

Após uma análise cuidada aos dados recolhidos não encontramos nos agrupamentos de escolas/colégios analisados referências explícitas a lógicas competitivas que pudessem indicar que os agrupamentos de escolas/colégios procuram atrair para as suas instalações os alunos mais capazes, a fim de tornar a vida mais fácil para elas próprias e assegurar bons resultados e desempenhos (Ball, 1995, p. 204). Pelo contrário, encontramos nas afirmações dos nossos entrevistados preocupações emergentes com o desenvolvimento integral do aluno, embora não tenham escondido as pressões que sentem por parte dos pais dos alunos para auxiliarem os estudantes a alcançarem bons resultados.

6.9.2. Na escolha do estabelecimento de ensino

Neste ponto do nosso trabalho, pretendemos aferir os principais critérios que os alunos e suas famílias utilizam para escolher um estabelecimento de ensino. É também nossa intenção verificar se a posição que os agrupamentos de escolas/colégios ocupam nas listas de *ranking* escolares e a imagem que as mesmas têm perante a sociedade se constituem como características essenciais na hora de alunos e suas famílias escolherem a escola a frequentar. Para alcançarmos estes objetivos, socorremo-nos dos dados recolhidos através do inquérito por questionário preenchido pelos alunos da nossa amostra. Os dados recolhidos estão agrupados nos quadros seguintes:

Quadro 39. Razões para a escolha do agrupamento de escolas EB

Razões	2º e 3º Ciclo		Secundário	
	Sim	Não	Sim	Não
1. Os meus pais inscreveram-me nesta escola	55,4%	44,6%	9,7%	90,3%
2. Os meus amigos já frequentavam esta escola	12,3%	87,7%	12,9%	87,1%
3. Tinha familiares nesta escola	30,8%	69,2%	85,5%	14,5%
4. Esta escola ficava mais próxima do meu local de residência	36,9%	63,1%	22,6%	77,4%
5. Por ser uma escola com um ensino exigente e de qualidade	16,9%	83,1%	29%	71%
6. Por ser uma escola que prepara bem os alunos para o ensino superior	-	-	30,6%	69,4%
7. Identificava-me com o tipo de ensino desenvolvido nesta escola	12,3%	87,7%	35,5%	64,5%
8. Por ser uma escola com excelente imagem social	4,7%	95,3%	8,1%	91,9%
9. Por ser uma escola bem classificada nos <i>rankings</i> nacionais	3,1%	96,9%	1,6%	98,4%
10. Por ser uma escola com boas condições físicas e materiais	1,5%	98,5%	0%	100%
11. Por ter um bom clima de aprendizagem	16,9%	83,1%	50%	50%
12. Outra razão.	38,5%	61,5%	19,4%	80,6%

No agrupamento de escolas EB, o agrupamento com pior classificação na lista de *ranking* por nós analisado, os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico indicaram como os três principais critérios para a seleção deste estabelecimento de ensino: a opção 1 – “Os meus pais inscreveram-me nesta escola”; a opção 12 – “Outra razão”; e opção 4 “Esta escola ficava mais próxima do meu local de residência”. Já os alunos do ensino secundário indicaram: a opção 3 – “tinha familiares nesta escola”; a opção 11 – “Por ter um bom clima de aprendizagem”; e a opção 7 – “Identificava-me com o tipo de ensino desenvolvido nesta escola”. Através dos dados recolhidos podemos verificar que não existem similaridades entre os critérios para a escolha do estabelecimento de ensino a frequentar entre os alunos do 2º e 3º ciclo e os alunos do ensino secundário deste agrupamento de escolas. Enquanto os alunos do 2º e 3º ciclo demonstram que a escolha por este estabelecimento de ensino não foi sua, mas sim dos seus pais, os alunos do ensino secundário parecem ter sido muito mais autónomos na hora de decidir a escola a frequentar. Desta forma, os alunos do 2º e 3º ciclo parecem demonstrar a “marca de casa” que mais não é do que a forte influência que as dinâmicas educativas familiares têm no percurso académico dos alunos (Almeida & Vieira, 2006). Já os alunos do ensino secundário identificam como principais critérios o tipo de ensino desenvolvido e o bom clima de aprendizagem, embora a razão mais escolhida se coaduna com a existência de familiares que estudam/trabalham neste agrupamento de escolas. De facto, já tínhamos verificado pela análise documental aos documentos oficiais desta instituição que esta se definia, como: “Uma escola, uma família”, o que identifica perfeitamente o clima

acolhedor e familiar que a escola sede transmite aos seus alunos e que pudémos constatar no ponto 5.5.3. do nosso trabalho.

Quadro 40. Razões para a escolha do agrupamento de escolas ET

Razões	2º e 3º Ciclo		Secundário	
	Sim	Não	Sim	Não
1. Os meus pais inscreveram-me nesta escola	24,6%	75,4%	6,1%	93,9%
2. Os meus amigos já frequentavam esta escola	16,9%	83,1%	7,6%	92,4%
3. Tinha familiares nesta escola	29,2%	70,8%	9,1%	90,9%
4. Esta escola ficava mais próxima do meu local de residência	38,5%	61,5%	18,2%	81,8%
5. Por ser uma escola com um ensino exigente e de qualidade	43,1%	56,9%	27,3%	72,7%
6. Por ser uma escola que prepara bem os alunos para o ensino superior	-	-	57,6%	42,4%
7. Identificava-me com o tipo de ensino desenvolvido nesta escola	4,6%	95,4%	4,5%	95,5%
8. Por ser uma escola com excelente imagem social	12,3%	87,7%	4,5%	95,5%
9. Por ser uma escola bem classificada nos <i>rankings</i> nacionais	15,4%	84,6%	12,3%	87,7%
10. Por ser uma escola com boas condições físicas e materiais	33,8%	66,2%	28,8%	71,2%
11. Por ter um bom clima de aprendizagem	29,2%	70,8%	24,2%	75,8%
12. Outra razão.	13,8%	86,2%	24,6%	75,4%

No agrupamento de escolas ET, o agrupamento com melhor classificação na lista de *ranking* por nós analisado, os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico indicaram como os três principais critérios para a seleção deste estabelecimento de ensino: opção 5 – “Por ser uma escola com um ensino exigente e de qualidade”; opção 4 – “Esta escola ficava mais próxima do meu local de residência”; e opção 10 – “Por ser uma escola com boas condições físicas e materiais”. Já os alunos do ensino secundário, também assinalaram a opção 5 e a opção 10, embora a que detenha uma percentagem mais elevada é a opção 6 – “Por ser uma escola que prepara bem os alunos para o ensino superior”. Apesar de encontrarmos respostas semelhantes entre os alunos dos diferentes níveis de ensino, verificamos que estes estudantes revelam uma maior preocupação com a exigência e a qualidade do ensino da escola, assim como as condições físicas e materiais oferecidas. Estes estudantes devem pautar as suas decisões com base na crença de que “a qualidade do ensino/aprendizagem corresponde à qualidade dos resultados” (Pacheco, 2012, p. 6), acreditando desta forma que o estabelecimento de ensino também é determinante na promoção do sucesso académico dos seus alunos.

Quadro 41. Razões para a escolha do colégio CB

Razões	2º e 3º Ciclo		Secundário	
	Sim	Não	Sim	Não
1. Os meus pais inscreveram-me nesta escola	55,2%	44,8%	58,3%	41,7%
2. Os meus amigos já frequentavam esta escola	20%	80%	20,8%	79,2%
3. Tinha familiares nesta escola	44,8%	55,2%	44,8%	55,2%
4. Esta escola ficava mais próxima do meu local de residência	36,2%	63,8%	52,1%	47,9%
5. Por ser uma escola com um ensino exigente e de qualidade	29,5%	70,5%	18,8%	81,3%
6. Por ser uma escola que prepara bem os alunos para o ensino superior	-	-	13,5%	86,5%
7. Identificava-me com o tipo de ensino desenvolvido nesta escola	8,6%	91,4%	7,3%	92,7%
8. Por ser uma escola com excelente imagem social	10,5%	89,5%	5,2%	94,8%
9. Por ser uma escola bem classificada nos <i>rankings</i> nacionais	1,9%	98,1%	0%	100%
10. Por ser uma escola com boas condições físicas e materiais	23,8%	76,2%	12,5%	87,5%
11. Por ter um bom clima de aprendizagem	35,2%	64,8%	30,2%	69,8%
12. Outra razão.	10,5%	89,5%	4,2%	95,8%

No colégio CB, o colégio com pior classificação na lista de *ranking* por nós analisado, os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico e os alunos do ensino secundário assinalaram os mesmos três principais critérios para a seleção deste estabelecimento de ensino: a opção 1 – “Os meus pais inscreveram-me nesta escola”; a opção 3 – “Tinha familiares nesta escola”; e a opção 4 – “Esta escola ficava mais próxima do meu local de residência”. Os alunos deste colégio parecem assim não ter tido autonomia na hora de escolher o estabelecimento de ensino a frequentar, pois a maioria indicou que esta foi uma decisão dos seus pais. Todos os critérios acima identificados incorporam aquilo que muitos autores apelidam de uma tendência contemporânea de “parentocracia” (Nogueira, 2010, p. 223), ou seja os pais tentam auxiliar os seus filhos a melhorarem o seu desempenho académico, através por exemplo, da escolha do estabelecimento de ensino a frequentar, como verificamos no caso dos alunos do colégio CB.

Quadro 42. Razões para a escolha do colégio CT

Razões	2º e 3º Ciclo		Secundário	
	Sim	Não	Sim	Não
1. Os meus pais inscreveram-me nesta escola	66,1%	33,9%	49,1%	50,9%
2. Os meus amigos já frequentavam esta escola	8,9%	91,1%	10,9%	89,1%
3. Tinha familiares nesta escola	25%	75%	14,5%	85,5%
4. Esta escola ficava mais próxima do meu local de residência	14,3%	85,7%	7,3%	92,7%
5. Por ser uma escola com um ensino exigente e de qualidade	76,8%	23,2%	76,4%	23,6%
6. Por ser uma escola que prepara bem os alunos para o ensino superior	-	-	47,3%	52,7%
7. Identificava-me com o tipo de ensino desenvolvido nesta escola	5,4%	94,6%	10,9%	89,1%
8. Por ser uma escola com excelente imagem social	12,5%	87,5%	1,8%	98,2%

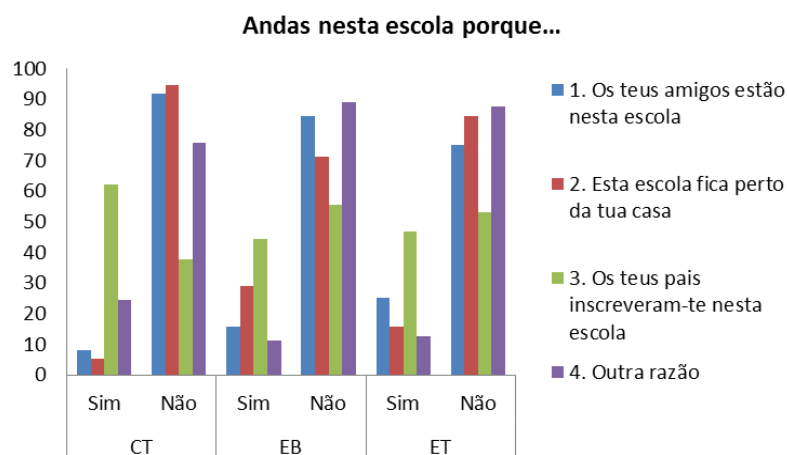
9. Por ser uma escola bem classificada nos <i>rankings</i> nacionais	10,7%	89,3%	9,1%	90,9%
10. Por ser uma escola com boas condições físicas e materiais	21,4%	78,6%	30,9%	69,1%
11. Por ter um bom clima de aprendizagem	44,6%	55,4%	43,6%	56,4%
12. Outra razão.	3,6%	96,4%	0%	100%

No colégio CT, o colégio com melhor classificação na lista de *ranking* por nós analisado, os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico e os alunos do ensino secundário assinalaram os mesmos dois principais critérios para a seleção deste estabelecimento de ensino: a opção 1 – “Os meus pais inscreveram-me nesta escola” e a opção 5 – “Por ser uma escola com um ensino exigente e de qualidade”. O terceiro critério diferiu nos 2º e 3º ciclo que assinalou a opção 11 – “Por ter um bom clima de aprendizagem”, enquanto os alunos do ensino secundário assinalaram a opção 6 – “Por ser uma escola que prepara bem os alunos para o ensino superior”. Assim podemos verificar que também os pais dos alunos deste colégio revelam a tendência contemporânea de “parentocracia” (Nogueira, 2010, p. 223) nos diferentes níveis de ensino, mas também uma forte preocupação (à semelhança dos pais dos alunos do agrupamento de escolas ET) com a exigência e a qualidade do ensino ministrado, especial para os alunos do ensino secundário que confiam nesta escola para os preparar bem para o ensino superior.

Em suma, a partir dos dados recolhidos e apresentados nos quadros 38, 39, 40 e 41, é possível fazer uma comparação entre os principais critérios na definição da escolha do estabelecimento de ensino apresentados pelos alunos dos agrupamentos de escolas/colégios melhor classificadas no *ranking* (ET e CT) e os principais critérios na definição da escolha do estabelecimento de ensino apresentados pelos alunos dos agrupamentos de escolas/colégios pior classificadas no *ranking* (EB e CB). Assim, os alunos dos melhores agrupamentos de escolas/colégios apontam como principais razões para a escolha daquele estabelecimento de ensino em particular a opção 5 - “Por ser uma escola com um ensino exigente e de qualidade” (alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico do CT e da ET e alunos do ensino secundário do colégio CT), assim como pelo facto de esta “ser uma escola que prepara bem os alunos para o ensino superior” (alunos do ensino secundário da escola ET) – opção 6. Estes dois motivos indicam claramente a preocupação destes alunos, por um ensino de “qualidade” que lhes permita ingressar no curso e no estabelecimento de ensino superior que pretendem. Já os alunos dos piores agrupamentos de escolas/colégios apontam como principais razões para a escolha daquele estabelecimento de ensino em particular esta ter sido uma opção dos pais: opção 1 – “Os meus pais inscreveram-me nesta escola” (alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico do CB e da escola EB e alunos do secundário do colégio CB), assim como pelo

facto de terem “familiares nesta escola” (alunos do ensino secundário da escola EB) – opção 3. O facto da escolha do estabelecimento de ensino ser uma opção dos pais dos alunos é um dado que também se pode constatar desde o 1º ciclo do ensino básico, como pudemos verificar pela figura em baixo:

Figura 24. Motivos para frequentar este estabelecimento de ensino (1º ciclo)



Assim, pudemos aferir que os alunos dos diferentes estabelecimentos de ensino, independentemente da sua qualificação no *ranking* de escolas, apenas têm poder de decisão na escolha do agrupamento de escolas/colégio que querem frequentar em anos mais avançados do seu percurso escolar. Como podemos constatar esta possibilidade de escolha poderá também estar relacionada com as estratégias que os alunos e seus familiares utilizam para que estes consigam entrar no curso/instituição de ensino superior pretendido.

A partir da análise que realizamos, não encontramos evidências de que o lugar que os agrupamentos de escolas/colégios ocupam nas listas de *ranking* ou a imagem que estas têm perante a sociedade fosse determinante na hora de escolher o estabelecimento de ensino a frequentar. No entanto, encontrámos similaridades entre os critérios utilizados pelos alunos dos melhores agrupamentos de escolas/colégios e similaridades entre os critérios utilizados pelos alunos dos piores agrupamentos de escolas/colégios.

6.9.3. A opinião sobre o agrupamento de escola/colégio

Aos 692 alunos inquiridos no nosso estudo foi solicitado que se pronunciassem se “Discordavam Totalmente”, “Discordavam”, “Indeciso”, “Concordam” ou “Concordavam Totalmente” sobre um conjunto de dez afirmações seguintes sobre o modo de funcionamento do estabelecimento de ensino que frequentavam:

Quadro 43. Opinião dos estudantes sobre o modo de funcionamento do colégio CB

	2º e 3º Ciclo					Secundário				
	DT	D	I	C	CT	DT	D	I	C	CT
1. Esta escola dispõe de espaços e tempo de apoio para os alunos se prepararem para os exames nacionais (apoios pedagógicos)	1%	2%	14,1%	54,5%	28,3%	0%	4,2%	3,1%	52,1%	40,6%
2. Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso	0%	3%	11,9%	39,6%	45,5%	0%	1%	9,4%	36,5%	53,1%
3. Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas	3%	8%	28%	46%	15%	1%	3,1%	29,2%	60,4%	6,3%
4. A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior	-	-	-	-	-	0%	4,2%	30,2%	50%	15,6%
5. Nesta escola só devem entrar os melhores alunos	71,7%	23,2%	1%	3%	1%	53,1%	40,6%	6,3%	0%	0%
6. O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola	7,1%	26,5%	42,9%	17,3%	6,1%	1%	22,9%	44,8%	28,1%	3,1%
7. De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica	2%	2%	31%	51%	14%	1%	9,4%	27,1%	55,2%	7,3%
8. Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas	18,2%	28,3%	33,3%	16,2%	4%	14,6%	42,7%	19,8%	19,8%	3,1%
9. O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens	1%	2%	22%	59,6%	15,2%	0%	6,3%	37,5%	47,9%	8,3%
10. Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar dos alunos nos exames nacionais	2%	5%	19%	51%	23%	1%	5,2%	21,9%	55,2%	16,7%

Os 202 alunos do colégio CB que responderam ao nosso inquérito, pertencentes aos dois níveis de ensino oferecidos por este estabelecimento (2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário) analisados, estiveram em concordância na maioria das

afirmações: “Concordaram” com as afirmações 1 (“Esta escola dispõe de espaços e tempo de apoio para os alunos se prepararem para os exames nacionais (apoios pedagógicos)”); 3 (“Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas”); 7 (“De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica”); 9 (“O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens”) e 10 (“Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar dos alunos nos exames nacionais”); “Concordaram Totalmente” com a afirmação número 2 (“Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso”); estão “Indecisos” em relação à afirmação 6 (“O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola”); e “Discordaram Totalmente” da afirmação 5 (“Nesta escola só devem entrar os melhores alunos”). Apenas na afirmação número 8 (“Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas”) houve discordância entre os níveis de ensino, tendo os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico assinalado que estavam “Indecisos” enquanto os alunos do secundário assinalaram “Discordar” desta afirmação. A afirmação número 4 (“A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior”) é colocada apenas no inquérito por questionário passado aos alunos do ensino secundário sendo que estes “Concordaram” com esta afirmação.

Quadro 44. Opinião dos estudantes sobre o modo de funcionamento do colégio CT

	2º e 3º Ciclo					Secundário				
	DT	D	I	C	CT	DT	D	I	C	CT
1. Esta escola dispõe de espaços e tempo de apoio para os alunos se prepararem para os exames nacionais (apoios pedagógicos)	0%	0%	3,4%	28,8%	67,8%	0%	1,8%	5,5%	50,9%	41,8%
2. Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso	0%	1,7%	6,8%	37,3%	54,2%	7,3%	7,3%	12,7%	32,7%	40%
3. Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas	0%	20,2%	18,6%	44,1%	27,1%	3,6%	16,4%	30,9%	32,7%	16,4%
4. A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior	-	-	-	-	-	1,8%	3,6%	25,5%	52,7%	16,4%
5. Nesta escola só devem entrar os melhores alunos	35,6%	33,9%	11,9%	13,6%	5,1%	18,2%	34,5%	25,5%	12,7%	9,1%
6. O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta	3,4%	22%	16,9%	39%	18,6%	0%	3,6%	10,9%	46,1%	36,4%

escola										
7. De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica	0%	3,4%	15,3%	45,8%	35,6%	0%	1,8%	7,3%	67,3%	23,6%
8. Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas	15,3%	20,3%	22%	25,4%	16,9%	1,8%	10,9%	30,9%	34,5%	21,8%
9. O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens	0%	1,7%	10,2%	54,2%	33,9%	0%	0%	7,3%	56,4%	36,4%
10. Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar dos alunos nos exames nacionais	0%	0%	13,6%	40,7%	45,8%	0%	0%	3,6%	29,1%	67,3%

Os 151 alunos do colégio CT que responderam ao nosso inquérito, pertencentes aos dois níveis de ensino oferecidos por este estabelecimento (2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário) analisados, estiveram em concordância na maioria das afirmações: “Concordaram” com as afirmações 3 (“Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas”), 6 (“O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola”), 7 (“De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica”), 8 (“Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas”) e 9 (“O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens”). “Concordaram Totalmente” com a afirmação número 2 (“Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso”) e número 10 (“Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar dos alunos nos exames nacionais”); Apenas na afirmação número 1 (“Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas”) e 5 (“Nesta escola só devem entrar os melhores alunos”) houve discordância entre os níveis de ensino, tendo os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico assinalado que quanto à razão número 1 “Concordavam Totalmente” enquanto os alunos do secundário assinalaram apenas “Concordar” com esta afirmação. Quanto à afirmação número 5, os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico assinalaram “Discordar Totalmente”, enquanto os alunos do secundário apenas assumem “Discordar”. A afirmação número 4 (“A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior”) é colocada apenas no inquérito por questionário passado aos alunos do ensino secundário sendo que estes “Concordaram” com esta afirmação.

Quadro 45. Opinião dos estudantes sobre o modo de funcionamento do agrupamento de escolas
EB

	2º e 3º Ciclo					Secundário				
	DT	D	I	C	CT	DT	D	I	C	CT
1. Esta escola dispõe de espaços e tempo de apoio para os alunos se prepararem para os exames nacionais (apoios pedagógicos)	4,5%	1,5%	18,2%	42,4%	33,3%	1,6%	4,8%	7,9%	55,6%	30,2%
2. Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso	4,5%	7,6%	18,2%	27,3%	42,4%	3,2%	8,1%	9,7%	38,7%	40,3%
3. Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas	1,6%	14,3%	22,2%	41,3%	20,6%	3,3%	9,8%	11,5%	54,1%	21,3%
4. A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior	-	-	-	-	-	1,6%	8,2%	14,8%	59%	16,4%
5. Nesta escola só devem entrar os melhores alunos	69,2%	16,9%	10,8%	3,1%	0%	32,8%	54,1%	13,1%	0%	0%
6. O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola	12,3%	27,7%	47,7%	7,7%	4,6%	3,3%	18,3%	41,7%	33,3%	3,3%
7. De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica	3,1%	3,1%	40%	41,5%	12,3%	6,6%	9,8%	21,3%	45,9%	16,4%
8. Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas	28,8%	24,2%	25,8%	21,2%	0%	11,5%	36,1%	29,5%	23%	0%
9. O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens	4,7%	18,8%	29,7%	35,9%	10,9%	6,6%	16,4%	16,4%	50,8%	9,8%
10. Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar dos alunos nos exames nacionais	6,2%	3,1%	24,6%	41,5%	24,6%	8,2%	4,9%	16,4%	47,5%	23%

Os 175 alunos do agrupamento de escolas EB que responderam ao nosso inquérito por questionário, pertencentes aos dois níveis de ensino oferecidos por este estabelecimento (2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário) analisados, estiveram em concordância na maioria das afirmações: “Concordaram” com a afirmação 1 (“Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas”), 3 (“Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas”), 7 (“De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica”), 9 (“O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens”) e 10 (“Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar dos

alunos nos exames nacionais”); “Concordaram Totalmente” com a afirmação número 2 (“Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso”); “Discordam Totalmente” da afirmação número 5 (“Nesta escola só devem entrar os melhores alunos”); Em relação à afirmação número 6 (“O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola) houve discordância entre os níveis de ensino, tendo os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico assinalado que quanto à razão número 8 “Discordavam Totalmente” enquanto os alunos do secundário assinalaram apenas “Discordar” com esta afirmação. A afirmação número 4 (“A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior”) é colocada apenas no inquérito por questionário passado aos alunos do ensino secundário sendo que estes “Concordaram” com esta afirmação.

Quadro 46. Opinião dos estudantes sobre o modo de funcionamento do agrupamento de escolas
ET

	2º e 3º Ciclo					Secundário				
	DT	D	I	C	CT	DT	D	I	C	CT
1. Esta escola dispõe de espaços e tempo de apoio para os alunos se prepararem para os exames nacionais (apoios pedagógicos)	1,5%	0%	13,8%	50,8%	33,8%	1,5%	0%	9,1%	62,1%	27,3%
2. Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso	1,5%	7,7%	4,6%	46,2%	40%	4,5%	4,5%	9,1%	48,5%	33,3%
3. Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas	0%	4,7%	32,8%	46,9%	15,6%	3%	12,1%	19,7%	50%	15,2%
4. A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior	-	-	-	-	-	0%	4,6%	20%	64,6%	10,8%
5. Nesta escola só devem entrar os melhores alunos	46,9%	31,3%	17,2%	3,1%	1,6%	28,8%	50%	13,6%	6,1%	1,5%
6. O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola	6,3%	20,3%	31,3%	40,6%	1,6%	3%	15,2%	43,9%	36,4%	1,5%
7. De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica	3,1%	3,1%	20%	55,4%	18,5%	0%	7,6%	24,2%	54,5%	13,6%
8. Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas	7,8%	32,8%	35,9%	21,9%	1,6%	6,1%	25,8%	39,4%	24,2%	4,5%
9. O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens	0%	3,1%	26,2%	63,1%	7,7%	0%	1,5%	18,2%	69,7%	10,6%
10. Nesta escola os professores	3,1%	1,5%	9,2%	55,4%	30,8%	1,5%	3%	19,7%	45,5%	30,3%

estão muito preocupados com o sucesso escolar dos alunos nos exames nacionais										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Os 164 alunos do agrupamento de escolas ET que responderam ao nosso inquérito, pertencentes aos dois níveis de ensino oferecidos por este estabelecimento (2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário) analisados, estiveram em concordância na maioria das afirmações: “Concordaram” com a afirmação 1 (“Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas”), 2 (“Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso”), 3 (“Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas”), 7 (“De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica”), 9 (“O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens”) e 10 (“Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar dos alunos nos exames nacionais”); estão “Indecisos” em relação à afirmação 8 (“Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas”); em relação à afirmação número 6 (“O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola) houve discordância entre os níveis de ensino, tendo os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico assinalado que quanto à razão número 6 “Concordavam” enquanto os alunos do secundário assinalaram que estavam “Indecisos” com esta afirmação. Também em relação à afirmação 5 não houve concordância entre os estudantes dos diferentes níveis de ensino, sendo que os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico assinalaram que “Discordavam Totalmente” desta afirmação, enquanto os alunos do ensino secundário apenas “Discordavam”. A afirmação número 4 (“A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior”) é colocada apenas no inquérito por questionário passado aos alunos do ensino secundário sendo que estes “Concordaram” com esta afirmação.

Este tópico de análise foi ligeiramente alterado nos inquéritos por questionário distribuídos aos alunos do 1º ciclo do ensino básico, tendo-se adotado uma linguagem que fosse mais facilmente compreendida por estes alunos e as afirmações passaram a ser analisadas apenas de um ponto de vista dicotómico: Verdadeiro ou Falso. Vejamos os dados recolhidos a partir do quadro apresentado em baixo:

Quadro 47. Opinião dos estudantes sobre o modo de funcionamento do agrupamento de escolas/colégio que frequentam (1º ciclo)

Afirmações	CT		EB		ET	
	V	F	V	F	V	F
1. Nesta escola os alunos têm bons apoios (pedagógicos) para se prepararem para os exames nacionais	97,3%	2,7%	95,1%	4,9%	81,8%	18,2%
2. Nesta escola, os meninos ricos e os meninos pobres têm as mesmas oportunidades para terem boas notas	91,9%	8,1%	93%	7%	97%	3%
3. Nesta escola o importante é dar a matéria e cumprir os programas	62,2%	37,8%	27,9%	72,1%	84,8%	15,2%
4. Nesta escola só devem entrar os melhores alunos	5,4%	94,6%	2,3%	97,7%	0%	100%
5. Esta escola dá prémios aos melhores alunos	38,9%	61,1%	9,1%	90,9%	9,1%	90,9%
6. Os professores desta escola são competentes, ensinam bem	97,3%	2,7%	81,8%	18,2%	96,9%	3,1%
7. Na nossa turma somos incentivados/encorajados a ser melhores do que os nossos colegas das outras turmas	18,9%	81,1%	2,3%	97,7%	60,6%	39,4%
8. O ambiente de trabalho desta escola ajuda os alunos a gostar de estudar e a melhorar as aprendizagens	91,9%	8,1%	93,2%	6,8%	87,9%	12,1%
9. Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar (boas notas) dos alunos nos exames nacionais do 4º ano	91,9%	8,1%	39,5%	60,5%	90,9%	9,1%

Os 115 alunos inquiridos nos três agrupamentos de escolas/colégios que oferecem este ciclo de estudos, consideraram “Verdadeira” as afirmações número 1 (“Nesta escola os alunos têm bons apoios (pedagógicos) para se prepararem para os exames nacionais”), 2 (“Nesta escola, os meninos ricos e os meninos pobres têm as mesmas oportunidades para terem boas notas”), 6 (“Os professores desta escola são competentes, ensinam bem”) e 8 (“O ambiente de trabalho desta escola ajuda os alunos a gostar de estudar e a melhorar as aprendizagens”). Estes alunos consideraram “Falsas” as afirmações 4 (“Nesta escola só devem entrar os melhores alunos”) e 5 (“Esta escola dá prémios aos melhores alunos”). Entre os alunos dos agrupamentos de escolas/colégios analisados existe discordância quanto à opinião que tinham em relação à afirmação 7 (“Na nossa turma somos incentivados/encorajados a ser melhores do que os nossos colegas das outras turmas”), sendo que os alunos do colégio CT e do agrupamento de escolas ET consideraram esta afirmação “Verdadeira”, enquanto os alunos do agrupamento de escolas EB consideraram esta afirmação “Falsa”; sendo que também discordaram na opinião que têm em relação à afirmação 9 (“Nesta escola os

professores estão muito preocupados com o sucesso escolar (boas notas) dos alunos nos exames nacionais do 4º ano”), pois os alunos do colégio CT e do agrupamento de escolas ET acham que esta afirmação é “Verdadeira”, enquanto os alunos do agrupamento de escolas EB acham que esta afirmação é “Falsa”; também em relação à afirmação número 3 (“Nesta escola o importante é dar a matéria e cumprir os programas”) houve discordância com os alunos do colégio CT e do agrupamento de escolas ET a concordarem (novamente em conjunto) que esta afirmação é “Verdadeira”, enquanto os alunos do agrupamento de escolas EB a consideram “Falsa”.

6.10. Expetativas dos estudantes face ao futuro

Questionamos os alunos inquiridos sobre o que pretendiam fazer após a conclusão do ensino secundário, sendo que a esmagadora maioria dos estudantes afirmou que pretende ingressar numa instituição do ensino superior, como se pode constatar através dos dados apresentados na tabela em baixo:

Quadro 48. Intenção de ingressar no ensino superior por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo

Pretendes ingressar no ES	CB			CT			EB			ET		
	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei	Sim	Não	Não sei
1º Ciclo	-	-	-	80,6%	0%	19,4%	80%	2,2%	17,8%	71,9%	0%	28,1%
2º Ciclo	53,1%	10,2%	36,7%	91,7%	2,8%	5,6%	100%	0%	0%	70,4%	14,8%	14,8%
3º Ciclo	49,1%	14,5%	36,4%	91,3%	0%	8,7%	74,2%	6,5%	19,4%	78,9%	0%	21,1%
Secundário	82,3%	7,3%	10,4%	94,5%	0%	5,5%	74,6%	1,6%	23,8%	93,8%	0%	6,2%

Como pudemos verificar, a grande maioria dos inquiridos pretende ingressar no ensino superior. Este dado vem contrariar os dados apresentados no barómetro promovido pela associação de Empresários pela Inclusão Social (EPIS), que comparou dados entre 2007 e 2012, que referia que a maioria dos alunos afirmava que existia “um interesse dos pais pela sua vida escolar e em acompanhar o seu percurso e resultados na escola”, sendo que “as expectativas da família relativamente à duração do percurso escolar são superiores às dos próprios alunos: quase 80% dos alunos refere que os pais gostariam que concluíssem um curso superior, mas apenas 63,5% dos estudantes

admite ter vontade de continuar a estudar para lá do 12º ano”³⁶. O nosso estudo parece assim mostrar o contrário com elevadas percentagens de alunos em todos os agrupamentos de escolas/colégios analisados a afirmarem que pretendem prosseguir estudos. De acordo com Quaresma (2012) “esta aspiração é tanto mais forte quanto mais elevado é o nível sócio-cultural dos agregados familiares” (p. 54). No entanto, na nossa análise não foi possível realizar uma distinção com base na origem socioeconómica dos alunos inquiridos, pois independentemente da sua origem socioeconómica, a grande maioria dos estudantes pretende prosseguir estudos para o ensino superior.

Analizamos também as intenções de os alunos prosseguirem estudos em função de frequentarem ou não explicações. Os dados recolhidos, estão apresentados no quadro em baixo:

Quadro 49. Intenção de prosseguir estudos dos alunos com ou sem explicações

Explicações		Ingressar no ensino superior			Total
		Sim	Não	Ainda não sei	
Sim	Count	266	10	55	331
	Expected Count	261,5	13,7	55,8	331,0
Nao	Count	268	18	59	345
	Expected Count	272,5	14,3	58,2	345,0
Total	Count	534	28	114	676
	Expected Count	534,0	28,0	114,0	676,0

Os resultados indicam existir uma distribuição aleatória de alunos que frequentam ou não explicações em função da intenção de prosseguirem ou não estudos para o ensino superior ($\chi^2(2) = 2.15$, $p=.34$).

Também analisamos as intenções de os alunos prosseguirem estudos em função de frequentarem ou não os apoios pedagógicos. Os dados recolhidos, estão apresentados no quadro em baixo:

³⁶ Relatório disponível em: www.epis.pt/epis/epis_press2013.php. Consulta realizada em 28/11/2013.

Quadro 50. Intenção de prosseguir estudos dos alunos com ou sem apoios pedagógicos

Apoios pedagógicos		Ingressar no ensino superior			Total
		Sim	Não	Ainda não sei	
Sim	Count	188	12	36	236
	Expected Count	186,3	10,1	39,6	236,0
Nao	Count	348	17	78	443
	Expected Count	349,7	18,9	74,4	443,0
Total	Count	536	29	114	679
	Expected Count	536,0	29,0	114,0	679,0

Os resultados indicam existir uma distribuição aleatória de alunos que frequentam ou não os apoios pedagógicos em função da intenção de prosseguirem ou não estudos para o ensino superior ($\chi^2 (2) = 1,09$ $p=.58$).

Agora que conhecemos as intenções dos alunos de prosseguirem estudos após o fim do ensino secundário, foi-lhes solicitado que indicassem qual o curso que gostariam de frequentar, ou no caso dos mais pequenos “o que gostavas de ser quando fosses mais crescido?”. As respostas foram muito dispersas e algumas das quais nem correspondiam a cursos do ensino superior, mas conseguimos agrupá-las em 64 referências, sendo que o curso mais pretendido pelos estudantes continua a ser a Medicina e as especialidades da área da saúde ($n=79$), seguido de cursos relacionados com o Desporto ou modalidades desportivas de competição ($n=38$), e por último a Medicina Veterinária ($n=28$). Este dado vem corroborar a ideia de que a Medicina continua a ser um dos cursos considerados mais prestigiantes no contexto português e, por isso, a preferência de muitos estudantes. Este facto, também confirma o dado por nós recolhido e analisado, de que é a matemática a disciplina a que os estudantes da nossa amostra afirmam ter maiores dificuldades, pois é a disciplina específica para utilizar na candidatura de acesso aos cursos mais pretendidos pelos estudantes.

No caso dos alunos do ensino secundário inquiridos que não conseguirem entrar no curso que pretendem, a decisão de 28,7% destes estudantes passaria por ficar “Mais um ano e aproveito para fazer melhorias de nota”, como podemos verificar pelos dados apresentados na tabela em baixo:

Quadro 51. Opção escolhida em caso de não conseguir entrar no curso pretendido

No caso de não entrares no curso pretendido...	Sim	Não
Inscrevo-me no curso em que tiver ingressado e peço transferência	26,6%	73,4%
Mais um ano e aproveito para fazer melhorias de nota	28,7%	71,3%
Frequento o curso ingressado e avalio se me interessa ou não	18,8%	81,2%
Por uma universidade privada	5%	95%
Tento o curso pretendido numa universidade estrangeira	9,2%	90,8%
Suspendo o ingresso no ensino superior e opto por trabalhar	8%	92%
Outra.	6,1%	93,9%

À data da passagem dos inquiridos por questionário vivia-se em Portugal uma grave crise económica e um conturbado período de instabilidade política e social com impactos sérios no poder de compra das famílias. Conscientes desta realidade perguntamos aos alunos inquiridos que afirmaram não querer frequentar o ensino superior qual/quais o(s) motivo(s) que os levavam a tomar aquela decisão. Os dados recolhidos estão apresentados na tabela em baixo:

Quadro 52. Motivos para não querer ingressar no ensino superior por agrupamentos de escolas/colégios e ciclos de estudo

Não pretendo ingressar no Ensino Superior porque...	CB		CT		EB		ET	
	2º e 3º Ciclo	Sec.	2º e 3º Ciclo	Sec.	2º e 3º Ciclo	Sec.	2º e 3º Ciclo	Sec.
Irei procurar um emprego para ser autónomo	66,7%	31,6%	0%	75%	55,6%	62,5%	0%	50%
Irei fazer um novo curso para aumentar a minha empregabilidade	0%	31,6%	0%	0%	0%	6,3%	0%	0%
Estou a pensar emigrar	8,3%	21,1%	0%	0%	11,1%	6,3%	100%	0%
Vou parar durante um ano para pensar o que é melhor para mim	0%	5,3%	0%	25%	22,2%	12,5%	0%	16,7%
Outra decisão.	16,7%	10,5%	0%	0%	11,1%	12,5%	0%	33,3%

O motivo apresentado pela maioria dos estudantes do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário dos diferentes agrupamentos de escolas/colégios foi: “Irei procurar um emprego para ser autónomo”. Este dado leva-nos a equacionar a possibilidade de os estudantes referirem este motivo por duas questões: a primeira por possivelmente não terem condições económicas para prosseguir estudos e a segunda prende-se talvez com a intenção de muitos estudantes em se tornarem rapidamente

autónomos e por isso interrompem os seus estudos para procurarem um emprego que lhes permita essa autonomia.

Convém também ressaltar o facto de 100% dos inquiridos que não pretendem frequentar o ensino superior e que à data da passagem dos inquéritos por questionário se encontravam a frequentar o 2º e 3º ciclo do agrupamento de escolas ET justificarem a sua opção com o motivo de estarem a “pensar emigrar”. A solução da emigração foi um dos muitos acontecimentos consequentes da crise que se vivia/vive em Portugal e que levou milhares de jovens e milhares de famílias a terem de emigrar em busca de uma vida melhor, sendo talvez esta a realidade deste grupo de inquiridos. No entanto, estas apenas podem ser justificações especulatórias, pois não temos dados que corroborem as nossas teorias, dado que este não foi um tema desenvolvido no nosso estudo empírico.

7. Considerações finais

Análise aos objetivos da tese

Com o presente trabalho procurou-se conhecer as estratégias desenvolvidas no seio das escolas e por iniciativa das famílias para aprimorarem as suas possibilidades de sucesso neste universo dominado pela avaliação externa à escala nacional. Num primeiro momento procedemos à construção da introdução do nosso estudo, apresentando o tema em apreço e a justificação para a sua escolha e análise. Neste primeiro capítulo apresentamos o objetivo geral da nossa investigação, assim como os objetivos específicos que nortearam a nossa pesquisa. Também aqui realizamos uma breve síntese das principais orientações metodológicas e a apresentação da estrutura escolhida para a construção do nosso trabalho. O enquadramento teórico e político normativo de referência para a problemática em questão começa com o capítulo 2 – A escola como empresa educativa na era da globalização; continua no capítulo 3 – A complexa construção do sucesso académico dos alunos; e termina no capítulo 4 – As estratégias de iniciativa privada das famílias: o caso das explicações. O quinto capítulo do nosso trabalho, apresenta o *design* metodológico da nossa investigação. O estudo empírico que realizamos em dois agrupamentos de escolas e dois colégios do topo e da base de uma lista de *ranking* de 2013 aproximou-se da investigação por “métodos mistos” (Creswell & Clark, 2011) com recurso a “estudos de casos múltiplos” (Yin, 2010) e à triangulação de recolha e análise de dados, utilizando como instrumentos a técnica da análise documental, da entrevista e do inquérito por questionário. Para nortear a nossa pesquisa, traçamos como objetivo geral da nossa investigação: aferir de que forma a procura (alunos e suas famílias) e a oferta (escolas e centros de explicações) se organizam e atuam, hoje em Portugal, face à pressão dos resultados escolares. Desta forma, abordamos o conhecimento (teórico e prático) convocando múltiplos pontos de vista e diferentes perspetivas de análise dos principais intervenientes no nosso estudo: os alunos (Estudo 1 – inquéritos por questionário), os diretores dos agrupamentos de escolas/colégios (Estudo 2 – entrevistas); e os diretores dos centros de explicações (Estudo 3 – entrevistas). É no 6º capítulo do nosso trabalho, que encontramos a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos a partir dos 3 estudos realizados, cujas principais conclusões passamos a apresentar em articulação com os objetivos específicos da nossa investigação.

Hábitos de estudo dos alunos

Como primeiro objetivo do nosso trabalho, pretendíamos conhecer os hábitos de estudo dos alunos. Como podemos verificar, através da análise das respostas de todos os alunos inquiridos na nossa amostra, a grande maioria estuda em casa ou no centro de explicações. Ao realizarmos esta análise tendo em conta o estabelecimento de ensino que frequentam, verificamos que no agrupamento de escola/colégio com melhores classificações no *ranking* (CT e ET) os alunos estudam em casa ou no centro de explicações. No entanto, no agrupamento de escola/colégio com piores classificações no *ranking* (EB e CB) os alunos referem que estudam em casa ou na biblioteca da escola (caso dos alunos do 3º ciclo do ensino básico do CB e dos alunos do 2º Ciclo da EB). No 1º ciclo a casa continua a ser o local preferido pelos estudantes para estudarem, embora indiquem ainda que também estudam no centro de explicações. Desta forma, o centro de explicações é, a seguir à casa dos estudantes, o local mais escolhido pelos alunos do agrupamento de escola/colégio melhor classificado do *ranking* para estudarem. Este dado permite-nos identificar que muitos são os estudantes que potencializam a sua performance académica fora dos muros da escola, estando este tipo de educação paralela a desempenhar um papel cada vez mais importante na escolarização dos alunos quer do ensino público (como é o caso dos alunos do agrupamento de escola ET), quer do ensino privado (como é o caso do colégio CT). O recurso a explicações por estudantes pertencentes aos dois tipos de ensino demonstra que este tipo de recurso não é exclusivo dos estudantes do sistema público de ensino ou do sistema particular de ensino, pois a mesma conclusão pode ser ainda encontrada no trabalho de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008) sobre os estudantes do ensino público que frequentam explicações e no trabalho de Madaleno (2009) sobre os estudantes do ensino privado que frequentam explicações. Este dado levanta-nos sérias questões de equidade, quando analisado em cruzamento com a origem socioeconómica destes estudantes. Vemos, por exemplo, que os estudantes do colégio melhor classificado no *ranking*, cuja origem socioeconómica identificamos como sendo de classe média-alta, recorrem a centros de explicações enquanto os estudantes do colégio pior classificado na lista de *ranking*, e identificados como de origem socioeconómica média-baixa, referem que estudam em casa ou na biblioteca da escola. No caso dos alunos dos agrupamentos de escolas analisadas esta diferença socioeconómica não é evidente (pois os alunos dos dois agrupamentos de escola são de origem socioeconómica de classe média), embora seja o lugar que ocupam no *ranking* aquilo que os distingue no que ao local de estudo (que não seja as suas residências) diz respeito pois os alunos do agrupamento de

escolas melhor classificadas estudam no centro de explicações, enquanto os alunos do agrupamento de escolas pior classificadas estudam na biblioteca da escola. A grande maioria dos alunos inquiridos refere que estuda “Bastantes Vezes” “sozinho” (47,5%) e “Poucas Vezes” acompanhado por “colegas ou amigos” (60,5%). Ao analisarmos as respostas dadas pelos alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, verificamos que também é sozinho que a grande maioria destes estudantes costuma estudar. A maior parte dos alunos (45,8%) referiu que passa em média “1 ou 2 Horas” a estudar por dia, no entanto devemos ressaltar a percentagem de 17,4% dos estudantes que refere estudar “Mais de 2 Horas” diariamente. Estes dados permitem-nos concluir que o tempo de “escolarização” dos estudantes da nossa amostra ocorrido fora da escola encontra-se ainda longe do despendido por estudantes de outros quadrantes geográficos, nomeadamente em explicações (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2013, p. 106).

Caraterísticas fundamentais para alcançar o sucesso académico

Como segundo objetivo do nosso trabalho, pretendíamos analisar as características que os alunos consideram fundamentais para alcançarem o sucesso nos exames nacionais. Como podemos verificar, é comum a todos os níveis de ensino “Estudar a matéria (com antecedência e várias vezes)”, o que reforça a nossa intenção de conhecer melhor os hábitos de estudo dos alunos inquiridos. O aspeto “Atenção (nas aulas e durante o exame)” reúne concordância entre os alunos do 2º e do 3º ciclo do ensino básico, como parte fundamental para se conseguir um bom resultado. Já o aspeto “Fazer exercícios (também de exames dos anos anteriores)” é identificado pelos alunos do 3º ciclo do ensino básico e os alunos do ensino secundário como um dos pontos-chave para se alcançar uma boa classificação nesta prova. Estas estratégias de aprendizagem mais não são do que “sucessões de ação ou atividades que podem facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação” (Carvalho, 2012, p. 9). O aluno ao ter consciência da utilização das estratégias de aprendizagem consegue preparar-se melhor quer para as aulas, quer para os momentos de avaliação. Tal como verificamos no nosso trabalho, também no trabalho desenvolvido por Carvalho (2012) os alunos tenderão a, por exemplo, estudar a matéria com antecedência, testando de seguida a sua assimilação e compreensão através, por exemplo, da realização de exercícios (pp. 28-29). Também a “Atenção”, é uma estratégia importante, pois o aluno “precisa interpretar e selecionar a mensagem que o professor lhe está a transmitir (Carvalho, 2012, p. 28). Os alunos do 1º ciclo do ensino básico assinalaram como os três aspetos mais importantes para se conseguir uma boa nota no exame nacional: “estar

atento(a) nas aulas” (99,1%), “o apoio que os meus pais me dão em casa” (91,7%) e “estudar um pouco todos os dias” (87,3%). Analisando a totalidade dos dados recolhidos, podemos afirmar que a “atenção” e o facto de se “estudar um pouco todos os dias” são dois pontos-chave que reúnem o consenso da maioria dos alunos inquiridos de todos os níveis de ensino para se alcançar bons resultados nos exames nacionais.

Estratégias utilizadas pelos alunos para alcançar o sucesso académico

O terceiro objetivo da nossa investigação pretendia identificar quais as estratégias utilizadas pelos alunos, dentro e fora das escolas, para alcançar o sucesso académico nos exames nacionais (explicações e apoios pedagógicos). Quando inquirimos os alunos sobre a possibilidade de frequentarem as chamadas “Salas de Apoio Pedagógico”, a esmagadora maioria afirmou que não frequentava este tipo de apoio (64,9%). Ao inquirirmos os alunos sobre se estes frequentavam explicações, verificamos a partir dos dados recolhidos que a maioria tangencial afirmou também não frequentar este tipo de apoio (51%). No entanto, como a percentagem de alunos que afirmavam frequentar as explicações era bastante significativa (49%) sendo superior à percentagem de alunos que afirmava frequentar os apoios pedagógicos (35,1%) e como muitos alunos que não andavam nos apoios pedagógicos justificam a sua opção com o facto de já frequentarem as explicações fora da escola, consideramos que são as explicações a estratégia a que os alunos mais recorrem para se prepararem para os exames nacionais. A partir dos dados recolhidos, podemos constatar que são os alunos do colégio CB aqueles que mais frequentam o apoio pedagógico (n=68), sendo os alunos do agrupamento de escolas EB aqueles que menos frequentam as explicações (n=54). Os alunos da escola pública pior classificada no *ranking* de escolas (EB) afirmaram não recorrer a explicações “Porque a sua condição socioeconómica não lhe permite”. Emergem nesta lógica preocupantes processos de desigualdades sociais e de discriminação, na medida em que apenas os que detêm melhores condições socioeconómicas podem optar por este tipo de ensino, enquanto os que não têm esses recursos ficam confinados ao que o sistema público de ensino lhes oferece. No entanto, são os alunos do colégio CB aqueles que afirmam recorrer mais a explicações fora da escola (n=113). Assim, podemos constatar que os alunos do colégio pior classificado no *ranking* analisado recorrem mais a explicações fora da escola (CB=33,93%) enquanto os alunos da escola pública pior classificada (EB=16,22%) assumem frequentar menos explicações fora da escola. Com este dado, parece ser contrariada a conclusão do estudo de Bray (2013) que identificou que “os alunos das escolas com nível mais elevado apresentavam uma maior probabilidade de

terem explicações do que os seus colegas das escolas de nível mais baixo” (p. 122), pois no nosso estudo são os alunos do colégio pior classificado no *ranking* analisado aqueles que mais recorrem a explicações. Apesar de termos caracterizado estes alunos como de origem social mais baixa, também aqui se colocam as questões das desigualdades sociais no recurso a este tipo de apoio fora da escola, pois muitos pais estão dispostos a endividarem-se para pagar a explicadores particulares (Pasmattier, 2005), o que poderá acontecer neste caso, pois, como tivemos oportunidade de verificar no objetivo anterior, a maioria dos alunos deste colégio estuda em casa. Tal facto acontece sobretudo pela crença que os progenitores têm de que o recurso às explicações é um investimento e que obterão os seus dividendos num futuro próximo (Ireson & Rushforth, 2004). Perante esta realidade podemos constatar que as desigualdades sociais tendem a pesar muito nas desigualdades escolares (Dubet, 2004), sendo que só a escola poderá em certa medida, compensar estas desigualdades, por forma a obter uma maior justiça e equidade (Alves, 2008) para os seus alunos.

Motivos que justificam a procura/rejeição dos apoios fora e dentro das escolas

O quarto objetivo do nosso trabalho pretendia conhecer as razões que motivam as famílias e os alunos a procurar/rejeitar apoios fora e dentro das escolas (explicações; apoios). Ao analisarmos os dados recolhidos, verificamos que a grande maioria dos alunos em todos os níveis de ensino não recorre a explicações por estar convicto de que “Não precisa”. Esta foi também a resposta dada pelos alunos que não frequentavam os apoios pedagógicos, o que nos levou a questionarmo-nos sobre as razões subjacentes a esta resposta, pois pode suscitar diversas interpretações: os alunos podem “não precisar” deste tipo de apoio suplementar porque já têm um bom desempenho académico; como podem também entender que “não precisam” porque o seu desempenho académico é razoável e não têm motivação/intenção de melhorar. Porém, apenas podemos especular sobre a justificação que os alunos podem ter para esta resposta, pois esta carecia de uma sub-questão mais pormenorizada que nos permitisse aferir a verdadeira intenção desta afirmação. Para além de justificarem que não precisam de frequentar os apoios pedagógicos e/ou as explicações, os alunos inquiridos no 2.º ciclo sobre o porquê de não frequentarem nenhum destes apoios justificaram a sua opção com o facto de os conteúdos serem transmitidos como nas aulas e/ou já frequentarem explicações fora da escola, para não frequentarem os apoios pedagógicos oferecidos pela escola. Esta também é a justificação escolhida pelos alunos do 3º ciclo e pelos alunos do ensino secundário (“Porque já frequento um centro de explicações”). Este dado permiti-nos

verificar como o *mercado de explicações* (Afonso, 2008) influencia o sistema formal de ensino, pois ao frequentarem as explicações fora da escola os alunos deixam de frequentar os apoios oferecidos no interior da escola. As explicações parecem assim ser “uma actividade que parece ter abandonado já a sombra em que se encontrava ofuscada e que, cada vez mais e de forma desinibida, se expõe à luz do dia, ensombrando, agora, ela própria, o sistema educativo formal (público ou privado)” (Ventura, Neto-Mendes & Costa, 2008, pp. 46-47). Sobre os motivos que levavam os alunos a não recorrer a explicações, para além da resposta de que não precisavam, apenas os alunos da escola pública pior classificada no *ranking* de escolas (EB) afirmaram não recorrer a explicações “Porque a sua condição socioeconómica não lhe permite”. Emergem assim no decurso desta análise inquietantes preocupações de justiça social e equidade (Neto-Mendes et al., 2008) que não podem ser ignoradas, merecendo um olhar mais atento. Ao analisarmos agora, a frequência dos apoios pedagógicos e das explicações, identificamos que é no 1º ciclo do ensino básico que os alunos mais frequentam as “Salas de Apoio Pedagógico”, pois assumem que recorrem a este apoio “Muitas vezes”. Concomitantemente é neste nível de ensino que menos alunos recorrem a explicações. Nos restantes níveis de ensino a grande maioria refere que recorre “Algumas vezes” a este tipo de apoio, sendo que ao analisarmos os dados recolhidos verificamos que é no ensino secundário que os alunos mais recorrem a explicações em todas as escolas pertencentes à nossa amostra. Este dado, vem de encontro ao trabalho de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008), que identificou o ensino secundário, e em particular o 12º ano de escolaridade, como os anos em que as explicações atingem uma maior procura. No seu estudo, cerca de metade dos alunos do ensino secundário afirmaram recorrer a este tipo de apoio (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008). Em Portugal, existem estudos que evidenciam que desde a escola primária (Neto, 2006) à universidade (Azevedo, 2011) existe oferta e procura deste serviço de apoio educativo extraescola, variando naturalmente a intensidade e a natureza dos apoios. O facto desta procura se evidenciar de forma mais acentuada no ensino secundário pode ser justificado por este ser o ano de conclusão e de certificação do ensino secundário, e para muitos, o ano decisivo para o acesso ao ensino superior, tendo os exames nacionais aqui a dupla função de conclusão e certificação do ensino secundário, e de seleção dos alunos pelas universidades (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008; Azevedo & Neto-Mendes, 2010). Os alunos que procuram explicações podem ser alunos do ensino público ou privado (Madaleno, 2009). Na análise que realizamos verificamos que de facto, o recurso a este apoio fora dos muros da escola é realizado por alunos de todos os agrupamentos de escolas/colégios da nossa amostra.

As instituições melhor posicionadas no *ranking* de escolas analisado (ET e CT) apresentam níveis de procura de explicações no ensino secundário superiores às organizações piores classificadas (EB e CB), sendo que na maioria dos alunos da escola pública melhor classificada (ET) afirmam recorrer a explicações em todos os níveis de ensino, verificando-se assim a tendência para a procura deste serviço ao longo do percurso escolar dos alunos. É de notar o aumento gradual na procura das explicações ao longo do percurso académico dos alunos, sendo o 1º ciclo do ensino básico o nível de ensino com taxas mais baixas de recurso às explicações. Sobre os motivos que levam os estudantes a recorrer aos apoios oferecidos dentro e fora das escolas, a maioria dos alunos inquiridos de todas as escolas escolheram a opção “Para me preparar melhor para os exames nacionais”. Como tivemos oportunidade de verificar, as políticas educativas concedem uma forte centralidade aos exames nacionais, sendo que estes são cada vez mais assumidos como a principal forma de avaliação dos alunos no decurso da escolaridade obrigatória e os *resultados mensuráveis* que dela resultam são determinantes também para a definição dos parâmetros da avaliação dos professores, das escolas e, até mesmo, de uma forma bastante mais arbitrária, para a avaliação dos próprios sistemas educativos e das políticas educacionais (Afonso, 2014, p. 491). Tendo em conta a centralidade conferida aos exames nacionais, sobretudo no ensino secundário, “é muito provável que os saberes dos alunos do ensino secundário estejam bastante limitados pelo que sai nas provas de exame” (Fernandes, 2008, p. 290)”, daí que, como verificamos na nossa investigação, seja a principal justificação para a procura de apoio dentro e fora das escolas pelos alunos do 1º ciclo do ensino básico, do 2º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, a opção: “Para me preparar melhor para os exames nacionais”. Muitos são os autores que relacionam diretamente a procura de explicações com momentos avaliativos determinantes, como é o caso dos testes e ainda mais especificamente, dos exames nacionais (LeTendre, Rohlen & Zeng, 1998; Ireson & Rushforth, 2004; Lynch & Moran, 2006). Também as próprias escolas se mobilizam no sentido de prestarem apoio pedagógico e/ou aulas suplementares que se focam exclusivamente na preparação dos alunos para estes “momentos de (in) verdade” (Sá, 2009, p. 99). Associado à preocupação de melhor se prepararem para os exames nacionais, está a ambição de “melhorar a média” como as principais justificações para os alunos do ensino secundário procurarem apoios dentro e fora das escolas. Com base nos dados recolhidos, pudemos ainda verificar que os alunos procuram apoios pedagógicos/explicações sobretudo porque têm “Resultados negativos”. De acordo com Marchesi e Perez (2004), “para atenuar, prevenir ou solucionar este problema, são

necessárias ações múltiplas e coordenadas “entre todos os setores envolvidos – equipes de professores, administrações educacionais, pais e instituições econômicas e sociais – assumam suas responsabilidades e tomem decisões eficazes, coordenadas e duradouras” (p. 32). No entanto, primeiramente há que conhecer e reconhecer as principais causas que poderão estar na conjuntura que leva ao insucesso escolar. As próprias escolas organizam e fornecem diferentes tipos de apoio pedagógico que pretendem sobretudo auxiliar o aluno a alcançar bons resultados académicos. Também para conseguirem superar resultados negativos, para manterem ou alcançarem patamares de excelência a estas ou outras disciplinas, os estudantes passam um número considerável de horas em explicações, que podem variar em função do quadrante geográfico em que se encontram e dos objetivos que para si têm definidos (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2013, pp. 104-105), não sendo por isso com surpresa que identificamos como um dos principais motivos para os estudantes recorrerem a apoios, dentro e fora das escolas, a superação de resultados negativos.

Impacto(s) do recurso a apoios pedagógicos/explicações

O quinto objetivo do nosso trabalho pretendia analisar o impacto que o recurso a apoios pedagógicos/explicações poderá ter no desempenho escolar dos alunos, no comportamento em sala de aula e em alguns indicadores psicopedagógicos. Os alunos do 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário dos quatro estabelecimentos de ensino analisados que frequentam os apoios oferecidos dentro ou fora da escola referem que estes contribuem de forma bastante positiva para a melhoria do seu desempenho escolar, pois: Concordam Totalmente (CT) e/ou Concordam (C), com as afirmações – “Contribuíram para desenvolver novos hábitos de estudo; “Contribuíram para aumentar a minha autoconfiança”; “Permitiram-me superar as dificuldades que estiveram na origem da minha decisão; “Permitiram-me obter os resultados necessários para ter hipóteses de entrar no curso superior que pretendo (não aplicável aos 2º e 3º ciclos). Estes dados parecem corroborar a influência positiva que o recurso a explicações tem no desempenho académico dos alunos e que podemos encontrar em trabalhos anteriores (Neto-Mendes et al., 2013), especialmente porque ajudam os estudantes a melhorar a nota nos exames, incrementam-lhes uma maior autoconfiança, reforçam a matéria dada e utilizam diversas estratégias para melhorar a aquisição do conhecimento por parte dos estudantes (Bray, 2013). Para Bray e Silova (2006), as explicações no seio do sistema escolar “podem ser consideradas benéficas quando auxiliam os alunos a compreender e a apreciar as suas

aulas na escola; no entanto, de acordo com alguns estudos, as explicações podem também ter um efeito negativo na sala de aula” (pp. 34-35). No entanto, como podemos verificar, a expressão da maioria dos inquiridos é de “Discordância Total” e/ou “Discordância” em relação às afirmações: “Não se verificaram quaisquer diferenças” e “O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos, exacerbando desta forma o caráter positivo do recurso a explicações. Tal como verificamos nos outros níveis de ensino, também no 1º ciclo do ensino básico os alunos concordam com os efeitos positivos na frequência destes apoios e rejeitam conotações negativas. Nas três escolas analisadas, os alunos referem que os apoios pedagógicos/explicações ajudam essencialmente a “Melhorar notas”, “Estudar melhor” e “Melhorar a atenção/participação na sala de aula” e discordam que frequentar este tipo de apoio possa ajudar a “Ser bem comportado(a)” e/ou “Ter mais confiança”. Assim, parece-nos que o impacto do recurso a apoios pedagógicos/explicações é bastante positivo para o desempenho escolar dos alunos. No entanto, os estudantes reconhecem que conseguiram adquirir e/ou melhorar “Pouco” a grande maioria dos indicadores: “Melhorei nos meus métodos de estudo”; “Melhorei no conhecimento dos conteúdos em que anteriormente tinha dificuldades”; “Melhorei a minha participação na sala de aula”; “Melhorei os meus resultados escolares”. Apesar de ser pouco expressiva a afirmação de que os apoios pedagógicos/explicações conseguem ajudar os estudantes a adquirir e/ou melhorar alguns indicadores, a verdade é que a ajuda é reconhecida, embora este apoio possa não ser por si só suficiente para corresponder às expectativas dos alunos por diversas razões que aqui não exploramos. Já no 1º ciclo do ensino básico o recurso aos apoios pedagógicos/explicações é entendido como uma mais-valia, pois ajuda os alunos a: “Estudar”; “Ultrapassar dificuldades”; “Melhorar a participação na sala de aula” e “Conseguir boas notas”. Assim, o recurso aos apoios pedagógicos/explicações contribui de forma positiva para o desenvolvimento de alguns indicadores psicopedagógicos para a generalidade dos estudantes da nossa amostra. Desta forma, também é reforçada a influência positiva do recurso a estas estratégias no comportamento em sala de aula dos alunos do 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário, pois: a maioria concorda totalmente (CT) e/ou Concorda (C), com as afirmações – “Melhorei a minha atenção e participação nas aulas”; “Colaboro mais nas atividades propostas”; “Sou assíduo e pontual”; “Tenho um bom comportamento”; “Realizo todas as tarefas propostas”; “Sinto-me motivado e interessado”; “Gosto da área curricular que frequento” (opção não aplicável ao 2º e 3º ciclos); “Sou crítico”; “Tenho capacidade para mobilizar o grupo e/ou a minha turma”; “Partilho experiências e saberes com colegas e/ou professores”; “Tento melhorar constantemente

os meus resultados escolares”. Assim, fica evidente que o recurso aos apoios pedagógicos/explicações contribui de forma positiva para melhorar o comportamento dos alunos em sala de aula na generalidade dos estudantes da nossa amostra. Desta forma, é reforçada a influência positiva do recurso a estas estratégias no desempenho escolar dos alunos, no comportamento em sala de aula e em alguns indicadores psicopedagógicos.

Os programas/estratégias criadas pela direção das escolas para a oferta de apoios e os seus principais impactos

O sexto objetivo do nosso trabalho pretendia construir um referencial dos programas/estratégias criadas pelas direções das escolas para a oferta de apoios, seja para combater a evasão dos alunos para ofertas fora da escola (explicações) seja para a melhoria dos resultados escolares. Este objetivo foi analisado em conjunto com o sétimo objetivo que pretendia analisar os programas/estratégias criados/as pelas direções das escolas e o seu impacto no desempenho académico dos alunos. Nesta parte do nosso trabalho, procuramos realizar o levantamento da oferta do referencial das estratégias criadas pela direção dos agrupamentos de escolas/colégios analisados, com especial relevância para aqueles que se destinavam sobretudo a preparar os alunos para os exames nacionais e/ou combater a sua evasão para os centros de explicações. Através da análise realizada, podemos concluir que o colégio CT tem uma forte preocupação em definir e implementar políticas de forma a prestar apoios educativos aos alunos interessados/necessitados (Ribeiro & Bento, 2011, p. 105). Estes alunos podem ser alunos com dificuldades de aprendizagem ou em situação de retenção, como podem ser alunos que revelam já certos níveis de excelência académica que precisa de ser potenciada. A partir da análise de conteúdo realizada ao Projeto Curricular de Escola do colégio CT podemos verificar o espectro de estratégias passíveis de serem utilizadas pelos técnicos de educação desta escola para que se consiga “evitar ou atenuar a reprovação, fosse prevenindo suas dificuldades e fracasso, fosse acompanhando alunos autorizados a progredir na formação sem ter todos os conhecimentos requeridos” (Perrenoud, 2000, p. 35). Também os alunos excecionais são alvo de uma *discriminação positiva* (Perrenoud, 2000) cujo principal objetivo é o de incentivar o desenvolvimento das suas competências, mas também o de prevenir situações de eventual exclusão ou desmotivação. A análise que realizamos ao Regulamento Interno (RI) do colégio CB e às entrevistas realizadas ao diretor e aos membros da direção, permitiram-nos recolher

informações cruciais para visualizarmos uma panorâmica geral sobre as diferentes estratégias de apoio pedagógico existentes nesta instituição. À semelhança do colégio CT, também o colégio CB procura colocar em prática medidas de *educação compensatória* (Perrenoud, 2000) que auxiliem alunos em dificuldades e alunos que pretendem alcançar patamares de excelência, através da *discriminação positiva* (idem) de diferentes estratégias de apoio pedagógico. Embora no colégio CB não tenhamos encontrado uma diversidade tão assinalada como a que encontramos no colégio CT, também aqui podemos afirmar que este colégio organiza e implementa medidas políticas de apoios pedagógicos aos seus alunos (Ribeiro & Bento, 2011, p. 105). Através da entrevista que realizamos ao diretor do agrupamento de escolas EB, podemos constatar que este está consciente da importância que a preparação dos alunos tem para que estes consigam bons resultados nos exames nacionais. Para este diretor esta é uma área que lhe merece bastante preocupação e atenção, Apesar do forte investimento técnico e humano que esta direção está a realizar nos apoios pedagógicos, este agrupamento de escolas continua a ocupar um lugar na base da lista de *ranking* por nós analisado, o que nos leva a indagar que talvez este investimento a seu tempo alcançará os objetivos pretendidos. Já o agrupamento de escolas ET realiza um forte investimento no apoio pedagógico que é fornecido aos alunos para que estes consigam ter um bom desempenho académico. A diversidade de estratégias e a preocupação presente com a aquisição de bons resultados pelos alunos são características semelhantes entre o agrupamento de escolas ET e o colégio CT. Com base nesta análise, é possível identificar similaridades no modo de organização e implementação de diferentes estratégias, assim como a preocupação e o forte investimento quer organizativo quer a nível de recurso técnicos e humanos para auxiliar os alunos a alcançarem bons resultados escolares. Se correlacionarmos estes dados com a posição ocupada na lista de *ranking* por nós analisada, verificamos que são estas duas instituições (ET e CT) aquelas que ocupam os lugares cimeiros da tabela. Assim, cremos estar na presença de duas instituições que não se satisfazem em apenas escolarizar os seus alunos, mas que demonstram ter ambições maiores do que a suficiente instrução elementar (Perrenoud, 2000, pp. 10-11). As escolas, sabendo que a sua qualidade (ou a falta dela) é conotada com os resultados que os seus alunos alcançam nos exames nacionais, têm a tendência a concentrar todas as suas atenções e esforços “nesses momentos de (in) verdade” (Sá, 2009, p. 99), daí que invistam fortemente nos apoios pedagógicos e nas aulas de preparação para exames, como pudemos verificar através dos dados apresentados.

A opinião dos intervenientes no estudo sobre os apoios pedagógicos

O oitavo objetivo do nosso trabalho pretendia triangular a opinião de alunos, diretores e membros da direção de agrupamentos de escolas/colégios e diretores dos centros de explicações sobre os apoios pedagógicos. Resumidamente, até este ponto do nosso trabalho conseguimos aferir que os agrupamentos de escolas/colégios oferecem diferentes tipos de apoio pedagógico aos seus alunos. O colégio CT e o agrupamento de escolas ET apresentam características semelhantes no modo como organizam e dinamizam os apoios pedagógicos aos seus alunos, notando-se a forte preocupação que têm com os estudantes para que estes consigam obter bons resultados académicos, o que também se traduz nos lugares cimeiros da lista de *ranking* por nós analisada, que são ocupados por estas duas organizações. O agrupamento de escolas EB e o colégio CT demonstram esta mesma preocupação, no entanto os seus esforços não estão a obter o sucesso pretendido, pois estas duas instituições continuam a ocupar os lugares da base da lista de *ranking* por nós analisada. Através das entrevistas realizadas aos diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios e diretores de centros de explicações e dos inquéritos por questionário aos alunos conseguimos aferir dados importantes para completar a nossa análise, nomeadamente sobre esta diferença entre agrupamentos de escolas/colégios de topo e agrupamentos de escolas/colégios da base da lista de *ranking*. Apesar da maioria dos diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios entender que os apoios oferecidos são suficientes, verificamos que nos casos em que estes não estão a alcançar o sucesso pretendido, a justificação passa pela falta de docentes disponíveis para dar esse apoio aos alunos e à falta de verbas para contratar profissionais que assegurem esse suporte em concreto. Esta insuficiência é aliás a grande justificação dada pelos diretores dos centros de explicações para a existência dos estabelecimentos que dirigem. Desta forma, conseguimos perceber que a incapacidade de a escola (seja ela pública ou privada) poder proporcionar apoios suficientes aos seus alunos cria uma oportunidade para os centros de explicações que vêm nesta situação a possibilidade de desenvolverem os seus serviços e de prestar um suporte complementar aos alunos do sistema formal de ensino, ajudando-os a compreender melhor os conteúdos explorados nas aulas ou a prepararem-se para um teste ou exame (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2005). No entanto, casos existem em que as escolas oferecem apoios pedagógicos muito completos e diversificados, tentando contrariar esta ideia fatalista da incapacidade da escola pública poder proporcionar sucesso educativo aos seus alunos (Ribeiro & Bento, 2011, p. 105). A maioria dos alunos da nossa amostra ou frequenta os apoios

pedagógicos ou frequenta as explicações, existindo uma pequena percentagem (19%) de alunos que afirma frequentar estes dois tipos de apoio em simultâneo. Importa, por isso, perceber porque os alunos que frequentam as explicações fora da escola não frequentam o apoio pedagógico oferecido pela escola e se estes partilham da mesma opinião dos diretores dos centros de explicações. A partir da análise que realizamos, foi possível constatar que a grande maioria dos alunos justificou o facto de não frequentar os apoios pedagógicos oferecidos pela sua escola apenas por “já frequentar um centro de explicações”, em detrimento de opções que poderiam apontar aspetos menos positivos à forma como os apoios pedagógicos são pedagogicamente organizados. Apesar dos diretores dos centros de explicações apontarem falhas à forma como a escola organiza e oferece os apoios pedagógicos aos seus alunos, estão conscientes das dificuldades dos professores e das direções em conseguirem ser bem-sucedidos nesta área, sobretudo devido a motivos que ultrapassam a sua ação. Todos os diretores dos centros de explicações por nós analisados conhecem bem esta realidade pois já foram também eles professores do sistema formal de ensino. Por isso, os diretores dos centros de explicações são condescendentes com os seus colegas docentes e apesar de apontarem falhas à forma como os apoios são ministrados, também tentam encontrar justificações para a falta de sucesso dos apoios pedagógicos entre os alunos. Por seu lado, os diretores e membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios responsabilizam os pais dos alunos pela falta de interesse que estes demonstram em relação aos apoios pedagógicos. As famílias dos alunos assumem um crescente protagonismo nas suas escolhas e estratégias educacionais, acabando por interferir na produção e no funcionamento dos próprios sistemas de ensino (Nogueira, 2010, p. 228). As famílias dos alunos procuram garantir alguma vantagem competitiva na disputa pelas fileiras mais prestigiadas e que dão acesso às posições socioprofissionais melhor remuneradas, recorrendo a estratégias de iniciativas privadas (Antunes & Sá, 2010, p. 168), como é o caso das explicações. Assim, torna-se determinante o estreitamento da relação escola-família (Quaresma, 2012, p. 65) para aumentar as probabilidades de os apoios pedagógicos serem bem-sucedidos ao serem incentivados pelas famílias dos alunos, para que escolas e estudantes consigam alcançar o tão almejado sucesso educativo. No entanto, Antunes e Sá (2010) alertam para o facto de que “várias escolhas funcionam de modo cumulativo e tendem a produzir efeitos interactivos (que se potenciam mutuamente), resultando daí, não raras vezes, claras desigualdades de oportunidades” (p. 471) entre alunos que podem acumular estratégias oferecidas dentro e fora dos muros das escolas e aqueles que não o podem fazer, assim como entre as instituições que

dispõem de recursos técnicos e humanos capazes de fazer frente à forte concorrência do *mercado das explicações* (Afonso, 2008) e aqueles que estão impossibilitados de o fazer em virtude da sua fraca conjuntura profissional e económica. Apesar destas dificuldades, os diretores dos agrupamentos de escola/colégios estão empenhados em criar estratégias que vão de encontro às necessidades dos alunos e seus familiares.

A opinião dos intervenientes no estudo sobre as explicações

O nono objetivo do nosso trabalho pretendia triangular a opinião de alunos, diretores e membros da direção de agrupamentos de escolas/colégios e diretores dos centros de explicações sobre as explicações. Como pudemos verificar, a procura de explicações faz-se por alunos de todos os níveis de ensino e em todas as escolas públicas e/ou privadas que compõem a nossa amostra. Sendo um apoio pago, oferecido fora dos muros da escola, importa-nos perceber até que ponto a frequência de explicações (fora da escola) interfere e/ou condiciona as dinâmicas letivas e a produção de resultados. Para alcançarmos este objetivo recorreremos à análise das entrevistas realizadas aos três grandes grupos de intervenientes no nosso estudo: os alunos, os diretores e membros das direções dos agrupamentos de escola/colégio e os diretores dos centros de explicações. Através das entrevistas que realizamos aos diretores e membros da direção das escolas analisadas, a maioria afirmou que estas não interferiam no trabalho que é realizado dentro da escola, sendo que o diretor do agrupamento de escolas ET e alguns membros da direção do colégio CB afirmaram mesmo que em alguns casos incentivavam os alunos e as suas famílias a procurar este apoio fora da escola. Muitos dos diretores e membros de direção dos agrupamentos de escolas/colégios analisados referem que a relação entre os centros de explicações e a escola é cordial e pautada pelo respeito. No entanto, em alguns casos é assumido que as explicações e/ou os explicadores possam não ser tão adequados e, por isso, ocorrem situações problemáticas que têm de ser resolvidas no interior das escolas, pelos professores, como o facto de abordarem nas explicações conteúdos que ainda não foram lecionados nas aulas e/ou a desmotivação dos alunos na sala de aula. Para além de se poderem tornar estudantes desmotivados, sob o ponto de vista dos diretores dos centros de explicações C2, C3 e C4, eles podem também tornarem-se dependentes do explicador. Estes dados são preocupantes no sentido em que poderão criar nos estudantes a falta de método de estudo independente que poderá originar nos alunos um sentimento de desmotivação em relação às próprias aulas, investindo somente nas explicações, situação esta que pode originar também a falta de motivação em sala de

aula dos próprios professores (Hussein, 1987; Husremovic & Trbic, 2006). Desta forma, podemos considerar que o sistema das explicações pode “aumentar a diversidade na sala de aula, criar conflitos na sequência e orientação da aprendizagem planeada pelos professores e pode prejudicar o respeito com que os alunos vêem os seus professores” (Bray, 2008, p. 21). Desta forma, e tal como Ventura et al. (2006) referem no seu trabalho, as explicações poderão também interferir negativamente na própria escola, nomeadamente: na ação dos professores em sala de aula e nos processos de ensino aprendizagem originando problemas relacionados com questões pedagógicas; na pressão colocada sobre os estabelecimentos de ensino relacionada com os processos de avaliação das escolas e dos *rankings*, contribuindo as explicações também para o enviesamento desses resultados; e na possibilidade de a escola se tornar uma mera agência de legitimação e certificação de conhecimentos obtidos ‘à sua margem’ (pp. 11-12). Quando questionados sobre os motivos que estão subjacentes à procura de explicações pelos alunos e suas famílias, os diretores dos agrupamentos de escola/colégios analisados referem que se deve sobretudo a uma obrigação imposta pelos pais dos alunos e à procura de um ensino mais individualizado. A ideia de que os pais são em parte responsáveis pela procura de explicações pelos estudantes deve-se na opinião dos entrevistados DCT e MDCT2, à própria falta de tempo dos pais para apoiar os alunos. De acordo com Davies e Aurini (2006), a vida atribulada e as constantes exigências do dia-a-dia das famílias contemporâneas não permitem aos familiares dos alunos ter a disponibilidade, quer de conhecimento quer de tempo, para realizar o apoio escolar em casa e por isso as explicações são também uma alternativa viável a esta situação (p. 4), daí que muitos pais incentivem os seus filhos a procurar um apoio complementar fora da escola. Todavia, em outros casos, a opção de colocar os filhos em explicações acontece como fazendo parte de um processo de deslocalização da responsabilidade pelo (in)sucesso académico, sendo que desta forma os pais têm a possibilidade de atribuir a uma entidade externa ao seio familiar, a responsabilidade pelo desempenho académico dos alunos (Glasman, 2007), como relatado pelo entrevistado MDCB1. Este entrevistado atribui à falta de condição económica a incapacidade de procurar este serviço fora da escola, colocando-se mais uma vez em causa as desigualdades que são criadas entre os alunos cujas famílias podem pagar este tipo de apoio suplementar e aquelas que não têm condições económicas para o fazer. Como já tivemos oportunidade de referir, emergem nestes casos preocupantes desigualdades sociais e escolares entre as famílias economicamente melhor posicionadas que irão conseguir pagar este tipo de apoio e as famílias com um poder aquisitivo mais baixo

(Bray, 2005, p. 6). O recurso a explicações poderá representar parcelas avultadas do orçamento familiar (Bray, 1999; Kim, 2004; Lee, 2005), que algumas famílias não têm condições de suportar. No entanto, a diretora do centro C1 foi bastante crítica em relação às intenções das escolas e aos apoios pedagógicos que estas oferecem aos seus estudantes, referindo que os estudantes procuram explicações sobretudo devido ao desinteresse por parte dos alunos e dos professores e o “desleixo na escola” que considera viver uma situação de “verdadeira tragédia escolar”. Esta entrevistada ainda junta a estes argumentos: a despromoção da carreira docente pelo governo e pela sociedade em geral; os alunos indisciplinados que não sofrem consequências; a despreocupação dos professores em relação às aulas, que na sua opinião acontece pela redução de salários, aumento de horas de trabalho, os exames e as deslocações que os professores têm de fazer. Apesar destas críticas fortes, verificamos com a nossa análise que a preocupação dos diretores e membros da direção dos agrupamentos de escola/colégios analisados não é tanto em combater a evasão dos alunos para explicações, (pois, como já pudemos constatar, até veem as explicações como uma mais-valia), mas sim em criar condições dentro da própria escola para que os alunos consigam atingir os seus objetivos. Apesar das dificuldades enunciadas, só as políticas organizacionais da escola criarão a possibilidade de contrariar a ideia fatalista da incapacidade da escola pública poder proporcionar sucesso educativo aos seus alunos, traduzida no discurso da diretora do centro C1, podendo a direção da escola definir e implementar políticas de forma a prestar apoios educativos aos alunos interessados/necessitados (Ribeiro & Bento, 2011, p. 105) para que estes não tenham que recorrer a reforços oferecidos fora do sistema formal de ensino, como é o caso das explicações.

A importância da divulgação das listas de rankings escolares

O décimo objetivo do nosso trabalho pretendia aferir a importância atribuída à divulgação das listas de *rankings* escolares. Com base nas entrevistas realizadas conseguimos perceber que a maioria dos entrevistados assumiu claramente uma posição *anti-rankings* (se assim lhe podemos chamar). Os *rankings* são entendidos como uma forma reducionista de aferir a qualidade das escolas. Vai nesta linha o pensamento de Luíza Cortesão e da sua equipa de colaboradores (2007) ao considerarem que “a comparação descontextualizada entre escolas através de critérios homogeneamente aplicados é uma prática injusta e cientificamente criticável” (p. 194), devendo-se “por em causa leituras simplistas que façam coincidir os bons resultados dos alunos em exames

com os ‘bons’ professores e as ‘boas’ escolas, e vice-versa” (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003). O único dado que é tido em conta para a constituição das referidas listas é apenas a métrica dos resultados obtidos nos exames nacionais, que serve como indicador de qualidade e eficácia das escolas (Pereira et al., 2011, p. 3296), procurando-se muitas vezes comparar o que não é de todo comparável. De facto, se analisarmos a forma como os *rankings* de escola são elaborados, facilmente identificamos que estes em nada têm em conta a origem socioeconómica dos alunos, se estes frequentam escolas públicas ou privadas, ou, até mesmo, a distinção entre cursos tecnológicos e cursos gerais (Santiago et al., 2004), fatores que de acordo com a literatura especializada são determinantes para explicar o percurso escolar dos estudantes (Pereira et al., 2011, p. 3296). Para outro membro da direção do colégio CB, estes não deviam ser tidos em conta. O relato deste membro da direção do colégio CB, faz-nos problematizar a questão da adaptação do sistema educativo às lógicas de quase-mercado educacional onde a competição é a palavra de ordem, competição esta que “permite a sobrevivência de algumas escolas ou mesmo o triunfo de umas sobre as outras” (Martins, 2011, p. 95). Os *rankings* de escola (também, mas não só) parecem desta forma exacerbar essa competitividade, induzindo “processos de ensino-aprendizagem *rotinizados, mecanizados* e orientados para garantir a *produtividade* dos alunos” contribuindo “para a emergência de processos de *selecção social e académica* dos alunos e de concorrência entre escolas” (Martins, 2012, p. 260), tal como referiu o entrevistado MDCB2. Para o membro da direção do agrupamento de escolas ET, a divulgação das listas de *rankings* escolares serve sobretudo para denegrir a escola pública, sobretudo para aqueles que perpetuam “um diagnóstico catastrofista sobre a situação em que se encontra o nosso sistema educativo” (Barroso, 2003, p. 74). De acordo com Cabrito (2009), a avaliação tem vindo a fundamentar, nos últimos anos, uma certa prática avaliativa dos estabelecimentos de ensino secundário que, a partir de um critério manifestamente infeliz e insuficiente, os coloca nesse *ranking*, que identifica “as boas” e “as más” escolas» (p. 192). Somente o diretor do agrupamento de escolas ET (DET) e a diretora do colégio CT (DCT), concomitantemente os diretores dos agrupamentos de escola/colégios melhor classificados na lista de *ranking* que analisamos, se mostraram adeptos desta modalidade de avaliação dos estabelecimentos de ensino. Outro aspeto negativo que é apontado por um membro de direção do colégio CB são os processos que Martins (2012) descreve como o de “arrebanhar as melhores cabeças”, ou seja, se considerarmos que “a qualidade do *produto final* depende também da possibilidade de se selecionarem as melhores *matérias-primas*, as escolas poderão sentir-se tentadas, senão mesmo

obrigadas, a selecionar criteriosamente as suas *entradas*” (Sá, 2009, p. 99). Durante as entrevistas que realizamos aos diretores dos agrupamentos de escolas/colégios analisados, tentamos aferir se algum destes estabelecimentos de ensino utilizava algum critério específico de seleção de entrada de alunos. Todos os entrevistados negaram perentoriamente que de alguma forma manipulassem a entrada de alunos “menos aptos” (Sá, 2009) nos seus estabelecimentos de ensino, frisando que cumpriam a lei em vigor no que à determinação de critérios de acesso aos agrupamentos de escola/colégios diz respeito. Em suma, depois de analisarmos todos estes dados estamos em condições de afirmar que as listas de *rankings* escolares não são identificadas pelos seus principais visados como um instrumento com utilidade para a organização das escolas públicas e privadas. Muito pelo contrário, na opinião dos nossos entrevistados este é um instrumento redutor utilizado ao serviço daqueles que pretendem disseminar uma imagem como estando em “crise” a escola pública. No entanto, como pudemos verificar esta prática acaba por influenciar as suas decisões quanto às medidas tomadas para promover a melhoria dos resultados escolares dos seus alunos.

Como não pretendemos posicionar-nos nem contra, nem a favor este tipo de distinção, relembramos que este tipo de avaliações tem vindo a incluir cada vez mais critérios de análise, embora reconheçamos que até se encontrar uma fórmula justa de análise comparativa entre escolas públicas e privadas há ainda um longo caminho a percorrer.

Os efeitos dos *rankings* escolares na organização do trabalho pedagógico das escolas

O décimo primeiro objetivo do nosso trabalho pretendia analisar os efeitos dos *rankings* escolares: na organização do trabalho pedagógico das escolas; na escolha do estabelecimento de ensino por parte dos alunos e suas famílias; e na opinião que têm sobre a escola/colégio; Embora, tenhamos verificado anteriormente que os diretores e membros da direção dos agrupamentos de escola/colégios não concordam com a construção e divulgação das listas de *ranking* escolares, a verdade é que sabemos que estes têm consciência que a qualidade (ou a falta dela) da própria escola é conotada com estes resultados e, por isso podem sentir-se pressionados em organizar o trabalho pedagógico para que se consigam alcançar bons resultados nestas avaliações. Com a análise que realizamos, verifica-se que existe uma grande preocupação em todos os entrevistados com a criação de apoios pedagógicos que permitam aos estudantes prepararem-se o melhor possível para os exames nacionais. No entanto, essa

preocupação não é entendida pela maioria dos entrevistados como uma “pressão”, pois para os entrevistados os alunos são muito mais do que um resultado, sendo a sua preocupação mais com a formação integral do aluno. No entanto, para o diretor do agrupamento de escolas públicas com pior classificação no *ranking* por nós analisado (EB), essa pressão pelos resultados é de facto uma preocupação central na organização de todo o trabalho pedagógico letivo e não letivo, pois este diretor pretende com os esforços que está a desenvolver mudar a sua posição nos *rankings* escolares. Para os entrevistados, a grande pressão advém não do lugar que ocupam nas listas de *ranking*, mas da obrigatoriedade de cumprir programas para que os seus alunos tenham acesso a toda a matéria antes de realizarem os exames nacionais. Segundo Melo (2007), os exames e os *rankings* são sentidos pelos docentes como uma pressão para “trabalharem ao longo do ano exclusivamente em função de um resultado final que será objecto de avaliação pública” e, desta forma, “têm de ser eficientes e garantir a máxima produtividade dos seus alunos” (p. 90), daí a pressão que sentem em “cumprir programas”. Esta situação acaba, na opinião da diretora do colégio CT, por não deixar margem aos professores para poderem abrandar o ritmo com alunos que precisem de um acompanhamento mais individualizado ou para se dedicar em maior detalhe a um tema em específico (DCT). Para o diretor da escola pública melhor classificada no *ranking* por nós analisado, um outro grupo que exerce bastante pressão sobre a escola são os pais dos alunos, que como já tivemos oportunidade de verificar, são um grupo bastante preocupado com o desempenho académico dos seus filhos. Após uma análise cuidada aos dados recolhidos não encontramos nos agrupamentos de escolas/colégios analisados referências explícitas a lógicas competitivas que pudessem indicar que as escolas procuram atrair para as suas instalações os alunos mais capazes, a fim de tornar a vida mais fácil para elas próprias e assegurar bons resultados e desempenhos (Ball, 1995, p. 204). Pelo contrário, encontramos nas afirmações dos nossos entrevistados preocupações emergentes com o desenvolvimento integral do aluno, embora não tenham escondido as pressões que sentem por parte dos pais dos alunos para auxiliarem os estudantes a alcançarem bons resultados.

Os efeitos dos *rankings* escolares na escolha do estabelecimento de ensino

Sobre o processo de escolha do estabelecimento de ensino é possível fazer uma comparação entre os principais critérios na definição da escolha do estabelecimento de ensino apresentados pelos alunos dos agrupamentos de escolas/colégios melhor

classificados no *ranking* (ET e CT) e os principais critérios na definição da escolha do estabelecimento de ensino apresentados pelos alunos dos agrupamentos de escolas/colégios pior classificadas no *ranking* (EB e CB). Assim, os alunos dos melhores agrupamentos de escolas/colégios apontam como principais razões para a escolha daquele estabelecimento de ensino em particular a opção - “Por ser uma escola com um ensino exigente e de qualidade” (alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico do CT e da ET e alunos do ensino secundário do colégio CT), assim como pelo facto de esta “ser uma escola que prepara bem os alunos para o ensino superior” (alunos do ensino secundário da escola ET). Estes dois motivos indicam claramente a preocupação destes alunos por um ensino de “qualidade” que lhes permita ingressar no curso e no estabelecimento de ensino superior que pretendem. Já os alunos dos piores agrupamentos de escolas/colégios apontam como principais razões para a escolha daquele estabelecimento de ensino em particular esta ter sido uma opção dos pais: “Os meus pais inscreveram-me nesta escola” (alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico do CB e da escola EB e alunos do secundário do colégio CB), assim como pelo facto de terem “familiares nesta escola” (alunos do ensino secundário da escola EB). O facto da escolha do estabelecimento de ensino ser uma opção dos pais dos alunos é um dado que também se pode constatar desde o 1º ciclo do ensino básico. Assim, pudemos aferir que os alunos dos diferentes estabelecimentos de ensino, independentemente da sua qualificação no *ranking* de escolas, apenas têm poder de decisão na escolha da escola/colégio que querem frequentar em anos mais avançados do seu percurso escolar. Como podemos constatar esta possibilidade de escolha poderá também estar relacionada com as estratégias que os alunos e seus familiares utilizam para que estes consigam entrar no curso/instituição de ensino superior pretendido. A partir da análise que realizamos, não encontramos evidências de que o lugar que os agrupamentos de escola/colégios ocupam nas listas de *ranking* ou a imagem que estas têm perante a sociedade fosse determinante na hora de escolher o estabelecimento de ensino a frequentar. No entanto, encontrámos similaridades entre os critérios utilizados pelos alunos dos melhores agrupamentos de escolas/colégios e similaridades entre os critérios utilizados pelos alunos dos piores agrupamentos de escolas/colégios.

Os efeitos dos rankings escolares na opinião que têm sobre os agrupamentos de escolas/colégios

Aos 692 alunos inquiridos no nosso estudo foi solicitado que se pronunciassem se “Discordavam Totalmente”, “Discordavam”, “Indeciso”, “Concordam” ou “Concordavam Totalmente” sobre um conjunto de dez afirmações seguintes sobre o modo de funcionamento do estabelecimento de ensino que frequentavam. Os 202 alunos do colégio CB que responderam ao nosso inquérito, pertencentes aos três níveis de ensino oferecidos por este estabelecimento (2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário), estiveram em concordância na maioria das afirmações: “Concordaram” com as afirmações “Esta escola dispõe de espaços e tempo de apoio para os alunos se prepararem para os exames nacionais (apoios pedagógicos)”; “Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas”; “De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica”; “O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens”; e “Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar dos alunos nos exames nacionais”. “Concordaram Totalmente” com a afirmação “Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso”; estão “Indecisos” em relação à afirmação “O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola”; e “Discordaram Totalmente” da afirmação “Nesta escola só devem entrar os melhores alunos”. Apenas na afirmação “Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas” houve discordância entre os níveis de ensino, tendo os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico assinalado que estavam “Indecisos” enquanto os alunos do secundário assinalaram “Discordar” desta afirmação. A afirmação “A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior” é colocada apenas no inquérito por questionário passado aos alunos do ensino secundário sendo que estes “Concordaram” com esta afirmação. Os 151 alunos do colégio CT que responderam ao nosso inquérito, pertencentes aos três níveis de ensino oferecidos por este estabelecimento (2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário), estiveram em concordância na maioria das afirmações: “Concordaram” com as afirmações “Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas”; “O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola”; “De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica”; “Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas”; e “O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens”). “Concordaram

Totalmente” com a afirmação “Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso” e “Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar dos alunos nos exames nacionais”. Apenas na afirmação “Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas” e “Nesta escola só devem entrar os melhores alunos” houve discordância entre os níveis de ensino, tendo os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico assinalado que “Concordavam Totalmente” em relação à afirmação “Esta escola dispõe de espaços e tempo de apoio para os alunos se prepararem para os exames nacionais (apoios pedagógicos)” enquanto os alunos do secundário assinalaram apenas “Concordar” com esta afirmação. Quanto à afirmação “Nesta escola só devem entrar os melhores alunos” os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico assinalaram “Discordar Totalmente”, enquanto os alunos do secundário apenas assumem “Discordar”. A afirmação “A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior” é colocada apenas no inquérito por questionário passado aos alunos do ensino secundário sendo que estes “Concordaram” com esta afirmação. Os 175 alunos do agrupamento de escolas EB que responderam ao nosso inquérito, pertencentes aos três níveis de ensino oferecidos por este estabelecimento (2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário), estiveram em concordância na maioria das afirmações: “Concordaram” com a afirmação “Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas”; “Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas”; “De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica”; “O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens”; e “Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar dos alunos nos exames nacionais”. “Concordaram Totalmente” com a afirmação “Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso”); “Discordam Totalmente” da afirmação “Nesta escola só devem entrar os melhores alunos”). Em relação à afirmação “O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola) houve discordância entre os níveis de ensino, tendo os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico assinalado que quanto à razão “Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas” “Discordavam Totalmente” enquanto os alunos do secundário assinalaram apenas “Discordar” com esta afirmação. A afirmação “A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior” é colocada apenas no inquérito por questionário passado aos alunos do ensino secundário sendo que estes “Concordaram” com esta afirmação. Os 164 alunos do agrupamento de escolas ET que responderam ao nosso inquérito, pertencentes aos três

níveis de ensino oferecidos por este estabelecimento (2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário), estiveram em concordância na maioria das afirmações: “Concordaram” com a afirmação “Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas”; “Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso”; “Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas”); “De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica”; “O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens”; e “Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar dos alunos nos exames nacionais”. Estão “Indecisos” em relação à afirmação “Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas”; em relação à afirmação “O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola”. Houve discordância entre os níveis de ensino, tendo os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico assinalado que quanto à razão “O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola” “Concordavam” enquanto os alunos do secundário assinalaram que estavam “Indecisos” com esta afirmação. Também em relação à afirmação “Nesta escola só devem entrar os melhores alunos” não houve concordância entre os estudantes dos diferentes níveis de ensino, sendo que os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico assinalaram que “Discordavam Totalmente” desta afirmação, enquanto os alunos do ensino secundário apenas “Discordavam”. A afirmação “A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior” é colocada apenas no inquérito por questionário passado aos alunos do ensino secundário sendo que estes “Concordaram” com esta afirmação. Este tópico de análise foi ligeiramente alterado nos inquéritos por questionário distribuídos aos alunos do 1º ciclo do ensino básico, tendo-se adotado uma linguagem que fosse mais facilmente compreendida por estes alunos e as afirmações passaram a ser analisadas apenas de um ponto de vista dicotómico: Verdadeiro ou Falso. Os 115 alunos inquiridos nos três agrupamentos de escolas/colégios que oferecem este ciclo de estudos, consideraram “Verdadeira” as afirmações “Nesta escola os alunos têm bons apoios (pedagógicos) para se prepararem para os exames nacionais”; “Nesta escola, os meninos ricos e os meninos pobres têm as mesmas oportunidades para terem boas notas”; “Os professores desta escola são competentes, ensinam bem”; e “O ambiente de trabalho desta escola ajuda os alunos a gostar de estudar e a melhorar as aprendizagens”. Estes alunos consideraram “Falsas” as afirmações: “Nesta escola só devem entrar os melhores alunos” e “Esta escola dá prémios aos melhores alunos”. Entre os alunos dos agrupamentos de escolas/colégios estes discordaram quanto à opinião que tinham em relação à afirmação

“Na nossa turma somos incentivados/encorajados a ser melhores do que os nossos colegas das outras turmas”, sendo que os alunos do colégio CT e do agrupamento de escolas EB consideraram esta afirmação “Verdadeira”, enquanto os alunos do agrupamento de escolas ET consideraram esta afirmação “Verdadeira”; sendo que também discordaram na opinião que têm em relação à afirmação “Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar (boas notas) dos alunos nos exames nacionais do 4º ano”, pois os alunos do colégio CT e do agrupamento de escolas ET acham que esta afirmação é “Verdadeira”, enquanto os alunos do agrupamento de escolas EB acham que esta afirmação é “Falsa”; também em relação à afirmação “Nesta escola o importante é dar a matéria e cumprir os programas” houve discordância com os alunos do colégio CT e do agrupamento de escolas ET a concordarem (novamente em conjunto) que esta afirmação é “Verdadeira”, enquanto os alunos do agrupamento de escolas EB a consideram “Falsa”.

As expetativas dos estudantes face ao futuro

O décimo segundo e último objetivo do nosso trabalho pretendia conhecer as expetativas dos estudantes face ao futuro. Questionámos os alunos inquiridos sobre o que pretendiam fazer após a conclusão do secundário, sendo que a esmagadora maioria dos estudantes afirmou que pretende ingressar numa instituição do ensino superior. Os resultados indicam existir uma distribuição aleatória de alunos que frequentam ou não os apoios pedagógicos/explicações em função da intenção de prosseguirem ou não estudos para o ensino superior. O curso mais pretendido pelos estudantes continua a ser a Medicina e as especialidades da área da saúde (n=79), seguido de cursos relacionados com o Desporto ou modalidades desportivas de competição (n=38), e por último a Medicina Veterinária (n=28). No caso dos alunos do ensino secundário inquiridos que não conseguirem entrar no curso que pretendem, a decisão de 28,7% destes estudantes passaria por ficar “Mais um ano e aproveito para fazer melhorias de nota”. À data da passagem dos inquiridos por questionário vivia-se em Portugal uma grave crise económica e um conturbado período de instabilidade política e social com impactos sérios no poder de compra das famílias. Conscientes desta realidade perguntámos aos alunos inquiridos que afirmaram não querer frequentar o ensino superior qual/quais o(s) motivo(s) que os levavam a tomar aquela decisão. O motivo apresentado pela maioria dos estudantes do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário dos diferentes agrupamentos de escolas/colégios foi: “Irei procurar um emprego para ser autónomo”.

Este dado leva-nos a equacionar a possibilidade de os estudantes referirem este motivo por duas questões: a primeira, por possivelmente não terem condições económicas para prosseguir estudos e a segunda prende-se talvez com a intenção de muitos estudantes em se tornarem rapidamente autónomos e por isso interrompem os seus estudos para procurarem um emprego que lhes permita essa autonomia. Convém também ressaltar o facto de 100% dos inquiridos que não pretendem frequentar o ensino superior e que à data da passagem dos inquéritos por questionário se encontravam a frequentar o 2º e 3º ciclo do agrupamento de escolas ET justificarem a sua opção com o motivo de estarem a “pensar emigrar”. A solução da emigração foi um dos muitos acontecimentos consequentes da crise que se vivia/vive em Portugal e que levou milhares de jovens e milhares de famílias a terem de emigrar em busca de uma vida melhor, sendo talvez esta a realidade deste grupo de inquiridos. No entanto, estas apenas podem ser especulações, pois não temos dados que corroborem as nossas teorias, dado que este não foi um tema desenvolvido no nosso estudo empírico.

Síntese crítica final

Na introdução ao nosso trabalho utilizamos a metáfora do *iceberg* pois estávamos convictos que em matéria de explicação da construção dos resultados escolares em Portugal muito havia ainda por saber. Com o desenrolar da nossa investigação, tivemos a oportunidade de constatar que a nossa intuição estava correta, pois a panóplia de fatores que estão subjacentes a uma “boa nota” não se esgotam numa única justificação. Em termos de resultados escolares, não encontramos a chamada “chave para o sucesso”, mas recolhemos evidências de que os resultados podem de facto ser fabricados, tendo a escola neste processo um importante papel na prevenção de fenómenos que podem levar a que desigualdades sociais resultem em desigualdades escolares (Dubet, 2004). O complexo processo de construção de bons resultados escolares carece ser olhado a partir de múltiplos pontos de vista e de diferentes perspetivas de análise para que se consigam identificar, analisar e perceber as várias tensões presentes na “fabricação dos resultados escolares”. Importa, por isso, conhecer as estratégias desenvolvidas quer pelos diretores e professores, no seio das escolas, quer por iniciativa das famílias, fora da escola, para aprimorarem as suas possibilidades de sucesso num universo dominado pela avaliação externa à escala nacional e até supranacional. Porém, podemos correr o risco de com esta afirmação colocar alunos, famílias, escolas e centros de explicações sistematicamente no papel de sujeitos passivos ou, quando muito, aqueles que são pressionados por agentes externos para produzir resultados excelentes. Como

verificamos através dos dados apresentados no nosso estudo empírico, esta ideia não passa de uma falácia pois estes atores têm/podem ter um papel determinante em todo este processo. O núcleo central da preocupação de alunos, famílias, escolas e centros de explicações são os resultados escolares e, mais especificamente, aqueles que são alcançados nos determinantes exames nacionais. Sabemos que as políticas educativas concedem uma forte centralidade aos exames nacionais, sendo que estes são cada vez mais assumidos como a principal forma de avaliação dos alunos no decurso da escolaridade obrigatória e os *resultados mensuráveis* que dela resultam são determinantes também para a definição dos parâmetros da avaliação dos professores, das escolas e, até mesmo, de uma forma bastante mais arbitrária, para a avaliação dos próprios sistemas educativos e das políticas educacionais (Afonso, 2014, p. 491). A preocupação com a melhor preparação para estes momentos avaliativos cruciais é a justificação dada por alunos e suas famílias para o recurso a apoios oferecidos dentro e fora das escolas, com predominância para os apoios oferecidos fora da escola – como é o caso das explicações. A existência de exames nacionais alimenta, assim, um verdadeiro *mercado* paralelo ao sistema formal de ensino (Afonso, 2008) através de promessas sedutoras de um ensino mais individualizado, capaz de “melhor preparar os alunos para os exames nacionais”, “melhorar a média” de acesso ao ensino superior e “superar resultados negativos”. Quando o lado da oferta – centros de explicações – é capaz de dar adequadas respostas às necessidades do lado da procura – pais e alunos – para a produção de “excelência escolar”, estabelece-se uma relação simbiótica perfeita, com as explicações a representarem uma alternativa às exigências das famílias, imbuídas que estão muitas vezes de um certo discurso e uma certa perceção da escola como uma organização em *crise* (Estêvão, 2012). Só esta ideia poderá justificar o facto de a maioria dos alunos que inquirimos recorrer mais às explicações em detrimento dos apoios que são oferecidos dentro das escolas. As famílias dos alunos assumem um crescente protagonismo nas suas escolhas e estratégias educacionais, acabando por interferir na produção e no funcionamento dos próprios sistemas de ensino (Nogueira, 2010, p. 228). De facto, o divórcio dos pais dos alunos em relação à escola pública e, em particular, a descrença em relação aos apoios que estas realizam, levam ao descrédito do trabalho e do esforço dos diretores e membros da direção das escolas analisadas em prestar apoios pedagógicos diversificados para que os alunos consigam alcançar o tão almejado sucesso nos exames nacionais. Aliás, não nos podemos esquecer de que os diretores são também defensores em causa própria, pois estes estão conscientes da forma como a qualidade das escolas é conotada com os resultados que os seus alunos

alcançam nos exames nacionais (avaliação externa, *rankings*...), daí que invistam fortemente nos apoios pedagógicos e nas aulas de preparação para exames, como pudemos verificar através dos dados apresentados. Apesar de terem mantido sempre uma postura que nega a cedência à pressão com as “boas notas”, numa atitude claramente *anti-rankings*, a verdade é que constatamos que em todos os agrupamentos de escolas/colégios analisados esta prática acaba por influenciar as decisões quanto às medidas tomadas para promover a melhoria dos resultados escolares dos seus alunos. Exemplo do que acabamos de afirmar é o facto de o agrupamento de escolas e o colégio melhores classificados no *ranking* por nós analisado apresentarem similaridades na forma como organizavam e dinamizam os apoios pedagógicos aos seus alunos. Já o agrupamento de escolas e o colégio pior classificados no *ranking* por nós analisado revelam um investimento inferior ao das outras duas instituições, sobretudo pela falta de condições económicas necessárias à alocação de mais e melhores recursos técnicos e humanos aos apoios. Aliás, estas dificuldades são sentidas também através das justificações dadas pelos alunos para não frequentarem os apoios pedagógicos, pois estes são por alguns rotulados negativamente como sendo “iguais às aulas”. Desta forma, é perceptível a tensão que os diretores de agrupamentos de escolas/colégios sentem entre o conceber uma escola mais democrática, mais justa, capaz de olhar para os seus alunos como seres únicos em processo de aprendizagem e uma escola mais eficaz no cumprimento de programas, nas estratégias de preparação de exames nacionais, na produção de resultados “excelentes”. A solução poderá então passar pelo estreitamento da relação escola-família (Quaresma, 2012, p. 65) para aumentar as probabilidades de os apoios pedagógicos serem bem-sucedidos ao serem incentivados pelas famílias dos alunos, para que escolas e estudantes consigam alcançar o tão almejado sucesso educativo. De acordo com Nogueira (2010, p. 223), com a *parentocracia* as escolas irão sofrer a concorrência das estratégias dos pais e, por isso, tê-los como aliados dos seus ideais e das suas práticas torna-se fundamental para o sucesso da implementação das suas medidas. Caso contrário, estes tenderão a procurar estratégias de iniciativa privada, como são as explicações, para auxiliarem os seus filhos a melhorarem o seu desempenho académico, submetendo-se cada vez menos às logicas da instituição escolar. No entanto, Antunes e Sá (2010) alertam para o facto de que “várias escolhas funcionam de modo cumulativo e tendem a produzir efeitos interactivos (que se potenciam mutuamente), resultando daí, não raras vezes, claras desigualdades de oportunidades” (p. 471) entre alunos que podem acumular estratégias oferecidas dentro e fora dos muros das escolas e aqueles que não o podem fazer, assim como entre

as instituições que dispõem de recursos técnicos e humanos capazes de fazer frente à forte concorrência do *mercado das explicações* (Afonso, 2008; Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008) e aqueles que estão impossibilitados de o fazer em virtude da sua débil condição profissional e económica. Este dado levanta-nos sérias questões de equidade, quando analisado em cruzamento com a origem socioeconómica destes estudantes. Vemos, por exemplo, que os estudantes do ensino secundário do colégio melhor classificado no *ranking*, cuja origem socioeconómica identificamos como sendo de classe média-alta, recorrem a centros de explicações enquanto os estudantes do ensino secundário do colégio pior classificado na lista de *ranking*, e identificados como de origem socioeconómica média-baixa, referem que estudam em casa ou na biblioteca da escola. Só a escola poderá, em certa medida, compensar estas desigualdades, por forma a obter uma maior justiça e equidade (Alves, 2008) para os seus alunos. A sua principal função não pode, nem deve, resumir-se a “preparar alunos para exames”, nem os seus espaços devem ser identificados como um “centro de treino” ou uma “fábrica de alunos”. Acima de tudo, a escola deve pretender formar cidadãos capazes de aplicar os seus conhecimentos em múltiplas circunstâncias e em diferentes contextos e possibilitar-lhes uma educação que estimule a curiosidade e o gosto por aprender, que não se esgota num único momento avaliativo e que é sobretudo capaz de reduzir as assimetrias sociais.

Limitações à investigação

Com este estudo pretendeu-se conhecer as estratégias formativas de alunos e suas famílias como resposta à pressão dos resultados escolares, bem assim como as estratégias desenvolvidas pelo lado da oferta de recursos educativos pelas escolas e pelos centros de explicações. Apesar de considerarmos que conseguimos atingir os objetivos a que nos propusemos no início desta investigação e cujas principais conclusões apresentamos nos pontos acima, deparamo-nos com algumas limitações ao longo deste processo. Desde logo, o facto de não termos considerado inquirir pais e encarregados de educação dos alunos, cujas perspetivas e opiniões enriqueceriam certamente o nosso estudo empírico. Também o enquadramento político-normativo do nosso trabalho conheceu várias reformulações pois no último ano de realização da nossa investigação deu-se uma reviravolta nas orientações políticas em torno dos exames nacionais com a tomada de posse do XXI Governo Constitucional (cf. ponto 2.5 do nosso trabalho). Face às novas medidas decretadas e com o intuito de continuarmos a assumir o compromisso de atualidade e pertinência do tema por nós estudado, procedemos a algumas alterações/atualizações dos estudos/autores apresentados, embora tenhamos

consciência de que poderíamos ter desenvolvido mais aprofundadamente a discussão em torno destas novas medidas. No entanto, a coincidência entre estas medidas e o esgotamento do nosso período de realização da pesquisa não permitiu um maior aprofundamento da problemática. Todavia, consideramos que a atenção política dada a alguns dos temas abordados no nosso trabalho (como o caso da abolição dos exames nacionais no 4º e 6º ano de escolaridade e a implementação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar) ressalva a importância, a pertinência e a atualidade do nosso estudo. Algumas limitações no desenvolvimento do nosso trabalho foram também sentidas no decurso do estudo empírico por nós realizado. Desde logo, as dificuldades sentidas em realizar quatro diferentes versões de um inquérito por questionário a aplicar a alunos de diferentes níveis de ensino com a pretensão de se atingir os mesmos objetivos. Apesar de termos realizado um pré-teste para atenuar algumas destas dificuldades, durante o processo de análise dos resultados verificámos que em algumas questões poderíamos ter optado por sub-questões para aferirmos com maior clareza e profundidade algumas das respostas dadas pelos alunos, como foi o caso dos motivos apresentados pelos alunos para não procurarem os apoios oferecidos dentro e fora das escolas (por exemplo, a maioria dos alunos indicou “não precisar”, o que nos colocou numa situação dúbia em que muitas poderiam ser as justificações para esta resposta), assim como o facto de os estudantes considerarem que os apoios pedagógicos/explicações os ajudou a adquirir e/ou melhorar “pouco” alguns indicadores, ficando por conhecer as verdadeiras razões por detrás desta opção. O processo de seleção dos estabelecimentos de ensino melhor colocados e pior colocados na lista de *ranking* por nós analisado também foi algo moroso, pois estávamos dependentes da disponibilidade que estes demonstravam em colaborar com o nosso estudo, o que nem sempre aconteceu. Vivemos uma situação semelhante com os centros de explicações identificados pelos alunos, pois foi bastante complicado e moroso o processo de seleção e de desenvolvimento do estudo com estes participantes. Quando conseguimos finalmente os quatro agrupamentos de escolas/colégios e os quatro centros de explicações que constituem a nossa amostra, na altura da realização das entrevistas aos diretores e a alguns membros da direção sentimos a mesma dificuldade, daí que existam discrepâncias acentuadas entre o número de participantes dos diferentes estabelecimentos de ensino analisados no nosso estudo. Porém, as limitações que mais interferiram com o nosso estudo são aquelas que estão mais diretamente ligadas à análise dos dados recolhidos, pois numa investigação que consagra quatro estabelecimentos de ensino (dois públicos e dois privados), quatro diferentes níveis de

ensino, 692 inquéritos por questionário e 10 entrevistas realizadas, muitos são os caminhos de análise e discussão que poderíamos ter realizado em função dos objetivos que traçamos para a nossa complexa investigação. Porém, acreditamos que as opções que tomámos foram aquelas que, dentro das possibilidades existentes, melhor se adequam aos objetivos delimitados *à priori*, mas que conscientemente sabemos não se esgotarem em si próprias existindo múltiplas perspectivas de análise e discussão que também poderiam ser analisadas e que no nosso estudo não foram tidas em consideração.

Contribuições e inovações

Os principais resultados apresentados neste trabalho contribuem para a compreensão do processo da fabricação dos resultados escolares, para além do mediatismo que rodeia a sua apresentação enquanto produto. Através dos dados recolhidos e analisados pudemos conhecer as estratégias desenvolvidas no seio das escolas e por iniciativa das famílias para aprimorarem as suas possibilidades de sucesso neste universo dominado pela avaliação externa à escala nacional. Problematicar a tensão entre uma escola mais democrática, mais justa e uma escola mais eficaz na produção de resultados “excelentes” foi um dos desafios que procuramos abraçar neste trabalho e que estamos em condições de assumir que alcançamos. Com a presente investigação pudemos aprofundar o conhecimento sobre os hábitos de estudo dos alunos e as características que estes consideram fundamentais para alcançarem o sucesso nos exames nacionais. Este trabalho permitiu-nos identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos alunos, dentro e fora das escolas, para alcançar o sucesso académico nos exames nacionais, nomeadamente através do recurso a explicações e aos apoios pedagógicos. Este trabalho é inovador na forma como aborda este tema, mas também ao adotar o ângulo particular com que analisa dois temas que pouca atenção têm merecido à comunidade académica portuguesa: é o caso especificamente da oferta e da procura de explicações e da oferta e da procura dos apoios pedagógicos. Através do estudo desenvolvido tivemos a oportunidade de conhecer as razões que motivam as famílias e os alunos a procurar/rejeitar os apoios oferecidos fora e dentro das escolas. A análise do impacto que o recurso a apoios pedagógicos/explicações tem no desempenho escolar dos alunos, no comportamento em sala de aula e em alguns indicadores psicopedagógicos representa também uma importante contribuição para o conhecimento da interferência destas duas estratégias no seio do sistema educativo e nos alunos em

particular. Outra inovação do nosso estudo está relacionada com a construção que realizamos de um referencial dos programas/estratégias criadas pelas direções das escolas para a oferta de apoios pedagógicos aos seus alunos, o que nos permitiu conhecer mais aprofundadamente as diferentes modalidades oferecidas, assim como analisar o impacto que os programas/estratégias criados/as pelas direções das escolas têm no desempenho académico dos alunos. A nossa investigação permitiu, ainda, conhecer e analisar as perceções dos diretores e de alguns membros da direção dos agrupamentos de escolas/colégios, dos alunos e dos diretores dos centros de explicações sobre os apoios pedagógicos e as explicações. Este estudo foi também determinante para aferir a importância atribuída à divulgação das listas de *rankings* escolares e analisar os efeitos dos *rankings* escolares: na organização do trabalho pedagógico das escolas, na escolha do estabelecimento de ensino por parte dos alunos e suas famílias e na opinião que têm sobre os agrupamentos de escolas/colégios. Por último, esta investigação também permitiu conhecer as expectativas dos estudantes face ao futuro e, desta forma, conhecer as intenções dos alunos em prosseguir estudos para o ensino superior.

Perspetivas e trabalhos futuros

Como já tivemos oportunidade de referir, muitos poderão ser os rumos de investigação futura relativamente ao objeto de estudo que aqui se procurou explorar. No entanto, entendemos ser interessante incluir a análise à opinião e à postura dos professores em relação à forma como se organizam a procura (alunos e suas famílias) e a oferta (escolas e centros de explicações) face à pressão dos resultados escolares. Também a análise aos diferentes estilos de liderança nos diferentes estabelecimentos de ensino, assim como a correlação entre estes e o clima de escola de cada uma das organizações analisadas poderiam ser caminhos interessantes a serem explorados e que certamente contribuiriam de forma determinante para a sistematização do conhecimento sobre a complexa construção dos resultados escolares em Portugal. A análise do (in)sucesso do “Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar”, assim como a correlação desta medida com as alterações realizadas no interior das escolas em função da candidatura a este programa e os principais impactos destas opções no desempenho escolar dos alunos, pode ser também um processo interessante de ser acompanhado e esmiuçado dado o seu carácter atual e a sua importância crucial no seio das orientações de política educativa em Portugal. Outra possibilidade de estudo futuro seria de problematizar as orientações dos diferentes governos em relação aos principais

instrumentos de avaliação dos alunos, nomeadamente no que às provas de aferição e aos exames nacionais dizem respeito, relacionando estas opções com a descentralização de competências para as escolas e municípios e a autonomia dos diretores dos estabelecimentos de ensino na sua aplicação.

Referências bibliográficas

A

- ABRANTES, Pedro. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: O caso português no contexto ibero-americano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 25-42. Acesso em: <http://www.rieoei.org/rie53a01.pdf>. Consulta realizada em 27.05.2015.
- AFONSO, Almerindo Janela. (1995). *A imagem pública da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, Almerindo Janela. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, 69, 139-164.
- AFONSO, Almerindo Janela. (2002). Políticas Educativas e avaliação das escolas: por uma prática de avaliação menos regulatória. In COSTA, J.A.; NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. *Avaliação das organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 31-37.
- AFONSO, Almerindo Janela. (2003). Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In M. ESTEBAN (org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, 38-56.
- AFONSO, Almerindo. (2008). As explicações no contexto neoliberal do mercado educacional. In COSTA, J.A.; NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 27-34.
- AFONSO, Almerindo Janela. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29. Acesso em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>. Consulta realizada em 06.05.2014.
- AFONSO, Almerindo Janela. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-490. Acesso em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24840/1/Mudan%C3%A7as%20no%20Estado-avaliador.pdf>. Consulta realizada em 06.05.2014.
- AFONSO, Almerindo Janela. (2014). Questões, Objetos e Perspetivas em Avaliação. *Avaliação*, Campinas: Sorocaba, SP, 19(2), 487-507. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>. Consulta realizada em 07.06.2015.

- AFONSO, Almerindo & ESTÊVÃO, Carlos. (1992). A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola. Fragmentos de percursos comparados. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 81-103. Acesso em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/541/1/1992%2c5%283%29%2c81-104%28Almerindo%26Estevao%29.pdf>. Consulta realizada em 06.05.2014.
- AFONSO, Almerindo & LIMA, Licínio. (1992). Organização do ensino e das escolas no quadro do novo sistema de avaliação – Uma perspectiva sociológica-organizacional. Comunicação apresentada no *Seminário nacional sobre o Novo Sistema de Avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, Natércio & COSTA, Estela. (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64. Acesso em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5667>. Consulta realizada em 05.01.2013.
- ALAÍZ, V., Góis, E. & GONÇALVES, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas – pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- ALMEIDA, Ana Nunes & VIEIRA, Maria Manuel. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- ALMEIDA, Patrícia. (2013). As boas escolhas... dos bons estabelecimentos de ensino: lógicas de ação de alunos e famílias no momento da escolha do estabelecimento de ensino. In atas do Simpósio de Organização e Gestão Escolar, *Escolas, competição e colaboração: que perspetivas?* Aveiro: Universidade de Aveiro, 635-648.
- ALVES, José J. F. Matias. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização a hipocrisia, e as acções insensatas*. Tese de Doutoramento, Porto: Universidade Católica.
- ALVES, José J. F. Matias. (2014). Exames: mitos e realidades. In MACHADO, J. & ALVES, J.M. (org.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, Porto: Universidade Católica Editora, 162 – 178.
- AMARAL, Teresa. (2009). *O impacto das explicações ao nível da sala de aula - estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANTONINIS, Manos & TSAKLOGLOU, Panos. (2001). Who benefits from public education in Greece? Evidence and policy Implications. *Education Economics*,

- 9(2), 197-222. Acesso em: <http://taylorandfrancis.metapress.com/media/53f7mnxqgg6kx91hfj6u/contribution/s/b/2/4/8/b248lfhae73wr2j3.pdf>. Consulta realizada em 05.1.2013.
- ANTÓNIO, N. & TEIXEIRA, A. (2007) *Gestão da Qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- ANTUNES, Fátima & SÁ, Virgínio. (2010). *Públicos escolares e regulação da educação - Lutas concorrenciais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- AURINI, Janice. (2004). Educational entrepreneurialism in the private tutoring industry: Balancing profitability with the humanistic face of schooling. *Canadian Review of Sociology & Anthropology*, 41(4), 475-491. Acesso em: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=15621263>. Consulta realizada em 05.12.2014.
- AURINI, Janice & DAVIES, Scott. (2003). *The transformation of private tutoring: Education in a franchise form*. Paper presented at the Annual Meetings of the CSAA, Halifax. Acesso em: <http://www.nall.ca/new/aurinidavies.pdf>. Consulta realizada em 07.11.2014.
- ÁVILA, Patrícia. (2016, abril 20). Qual o valor atribuído pelos portugueses à educação. *Associação O Direito de Aprender*. Disponível em: <http://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/qual-o-valor-atribuido-pelos-portugueses-educacao>.
- AZEVEDO, J. M. (2007). Avaliação externa das escolas em Portugal. Conferência *As escolas face aos novos desafios*. Lisboa. Acesso em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasPortugal.pdf>. Consulta realizada em 04.05.2010.
- AZEVEDO, Sara & NETO-MENDES, António. (2010). Explicações e sucesso académico – representações sobre uma actividade ‘na sombra’: alguns resultados. In F. Nogueira, A. L. Oliveira, A. V. Baptista & D. Casa Nova (Eds.). *Desafios Tecnológicos e Metodológicos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 371-375.
- AZEVEDO, Sara. (2011). *A actividade das explicações: um estudo no ensino secundário e superior*. Tese de Doutoramento, Aveiro: Universidade de Aveiro.

B

- BACCHETTO, João Galvão. (2003). *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): A luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior*. Tese de Mestrado, São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São

Paulo. Acesso em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082003-114804/>. Consulta realizada em 18.01.2015.

- BARATA, M.C.; CALHEIROS, M.M.; PATRÍCIO, J.; GRAÇA, J. & LIMA, M.L. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escola*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência. Acesso em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=268&file Name=PMSE_Alt_PDF.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=268&file Name=PMSE_Alt_PDF.pdf). Consulta realizada em 22.05.2015.
- BARBOUR, Rosaline. (2001). *Checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog?* BMJ. 322 (7294), 1115-1117.
- BAKER, David P. & LETENDRE, Gerald K. (2005). *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- BAKER, David P. & STEVENSON, David L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59(3), 156-166. Acesso em: <http://links.jstor.org/sici?sici=00380407%28198607%2959%3A3%3C156%3AMS FCSA%3E2.0.CO%3B2-M>. Consulta realizada em 06.05.2015.
- BALL, Stephen J. (2005). *Educação à venda*. Viseu: Pretexto.
- BALL, Stephen J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educ. Soc.*, 25(89), 1105-1126. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000400002&script=sci_arttext. Consulta realizada em 04.05.2010.
- BALL, Stephen J. (2002). Reformar as escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23. Acesso em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Consulta realizada em 08.10.2014.
- BALL, Stephen J. (1995). Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In Gentili, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 196-227.
- BALL, Stephen & YODELL, Deborah. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International. Acesso em: <http://download.eiie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01-E.pdf>. Consulta realizada em 04.10.2015.

- BARROW, D. A. & Lochan, S. N. (2012). Supplementary Tutoring in Trinidad and Tobago: Some Implications for Policy Making. *International Review of Education*, 58(3), 405-422.
- BARROSO, João. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educ. Soc.*, 24(82), 63-92. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>. Consulta realizada em 24.05.2014.
- BARROSO, João. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, 26(92), Especial - Out. 2005, 725-751. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Consulta realizada em 04.05.2014.
- BARROSO, João & VISEU, Sofia. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educ. Soc.*, Campinas, 24(84), 897-921. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a08v2484.pdf>. Consulta realizada em 04.05.2015.
- BELFIELD, Clive R. & LEVIN, Henry M. (2004). *A privatização da educação - causas e implicações*. Porto: Edições Asa.
- BENTO, António V. (2009). O fenómeno das explicações: políticas educativas, sucesso escolar e seus determinantes: um estudo exploratório na Região Autónoma da Madeira. In RODRIGUES, L. & BRAZÃO, J. (Eds.), *Políticas educativas: Discursos e práticas* Funchal: Grafimadeira, 311-324. Acesso em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/52/1/BentoExplicacoes.pdf>. Consulta realizada em 04.05.2015.
- BERNSTEIN, Basil. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BLAXTER, Loraine; HUGHES, Christina & TIGHT, Malcolm. (2006). *How to research*. Maidenhead: Open University Press.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António. (1994). La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna. In ESCUDERO, J.M. & GONZÁLEZ, M. T. (org.). *Profesores y Escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- BOURDIEU, Pierre. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.

- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. (1974). *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- BRAY, Mark. (1998). Financing education in developing Asia: themes, tensions, and policies. *International Journal of Educational Research*, 29, 627-642. Acesso em: <http://educ2.hku.hk/~bray/Bray-IJER1998.pdf>. Consulta realizada em 29.03.2014.
- BRAY, Mark. (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*, 61. Paris: International Institute for Educational Planning. Acesso em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118486e.pdf>. Consulta realizada em 05.12.2015.
- BRAY, Mark. (2002). *The costs and financing of education: Trends and policy implications* (Vol. 3). Manila: Asian Development Bank and Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong. Acesso em: http://www.adb.org/Documents/Books/Education_NatIDev_Asia/Costs_Financing/costs_financing.pdf. Consulta realizada em 05.12.2015.
- BRAY, Mark. (2003). *Adverse effects of private supplementary tutoring - Dimensions, implications and government responses*. Paris: International Institute for Educational Planning. Acesso em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133039e.pdf>. Consulta realizada em 07.11.2015.
- BRAY, Mark. (2005). *Private supplementary tutoring: Comparative perspectives on patterns and implications*. Paper presented at the Oxford International Conference on Education and Development «Learning and Livelihood», 13-15 September 2005. Acesso em: <http://www.hku.hk/eroesite/html/press/oxford.pdf>. Consulta realizada em 10.11.2015.
- BRAY, Mark. (2008). As explicações numa perspectiva comparada: implicações no trabalho dos professores e no funcionamento das escolas. In COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado de explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 11-26.
- BRAY, Mark. (2011). *The challenge of shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission.
- BRAY, Mark. (2013). Benefícios e tensões da educação na sombra: perspetivas comparativas sobre o papel e o impacto das explicações na vida dos estudantes de Hong Kong. In COSTA, J. A. ; NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (Eds.).

- (2013). *Xplika internacional panorâmica sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 117-138.
- BRAY, Mark, & LYKINS, C. (2012). *Shadow education. Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Manila: Asian Development Bank. Acesso em: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29777/shadow-education.pdf>. Consulta realizada em 27.07.2014.
- BRAY, Mark, & SILOVA, Iveta. (2006). The private tutoring phenomenon: international patterns and perspectives. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring* (pp. 27-40). Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.07.2014.
- BRITO, Carlos. (1991). *Gestão Escolar Participada: na Escola Todos Somos Gestores*. Lisboa, Texto Editora.
- BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques & SCHONTHEETE, Marc. (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BUDIENE, Virginija, & ZABULIONIS, Algirdas. (2006). Lithuania. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring* (pp. 211-235). Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.07.2015.
- BURCH, Patricia; STEINBERG, Matthew, & DONOVAN, Joseph. (2007). Supplemental educational services and NCLB: Policy assumptions, market practices, emerging issues. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(2), 115–133. Acesso em: <http://epa.sagepub.com/cgi/content/abstract/29/2/115>. Consulta realizada em 04.04.2014.

C

- CABRITO, Belmiro. (2009). Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?. *Cadernos Sedes*, Campinas, 78, 178-200.
- CARNEIRO, Elsa. (2006). *A problemática da decisão: a opção dos pais pela escola privada*. Dissertação de Mestrado, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

- CARNEIRO, Roberto. (1988). *Educação e Emprego em Portugal: uma Leitura da Modernização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, Luís M. (2011). *O espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CARVALHO, Patrícia. (2012). *Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado, Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- CNE (Ed.). (2016). *Avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico*. Lisboa: CNE.
- COELHO, Inês; SARRICO, Cláudia & ROSA, Maria João. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56-67. Acesso em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbq/v7n2/v7n2a07.pdf>. Consulta realizada em 24.05.2015.
- COUTINHO, Clara. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- COLEMAN, J.S. & HUSÉN, T. (1990). *Tornar-se adulto numa sociedade em mutação*. Porto: Afrontamento.
- CORTESÃO, Luíza. (2007). *Na girândola de significados. Polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*. Porto: Legis Editora.
- COSTA, Jorge Adelino. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.
- COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre & Neto-Mendes, António. (2003). As explicações no 12º ano: contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (No. 2, Ano II). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 55-68.
- COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António & VENTURA, Alexandre. (2005). *O fenómeno das explicações: panorâmica internacional*. Xplika: Universidade de Aveiro. Acesso em: <http://www.dce.ua.pt/investigacao.asp>. Consulta realizada em 30-10-2014.
- COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António & VENTURA, Alexandre. (Eds.). (2008). *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António & VENTURA, Alexandre. (Eds.). (2013). *Xplika internacional panorâmica sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- COUTINHO, Clara & CHAVES, José. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. Acesso em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>. Consulta realizada em 07.10.2015.
- CRESWELL, John W., & PLANO CLARK, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: Sage Publications.
- CUSSÓ, R. & D'AMICO, S. (2005). From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative internacional education statistics. *Comparative Education*, 41, 2. Acesso em: https://www.researchgate.net/publication/44836563_From_development_comparatism_to_globalization_comparativism_Towards_more_normative_international_education_statistics. Consulta realizada em 07.10.2015.

D

- DABBS, J. M., Jr. (1982). Making things visible. In VAN MAANEN, J., DABBS J. M. Jr., & FAULKNER, R.R. (Eds.), *Varieties of qualitative research* (pp. 31-63). Beverly Hills, CA: Sage.
- DALE, Roger. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 13-30. Acesso em: <file:///C:/Users/andreiaogueia/Downloads/565-1-1977-1-10-20090708.pdf>. Consulta realizada em 23.07.2014.
- DALE, Roger. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Consulta realizada em 30.10.2014.
- DANG, Hai-Anh & ROGERS, F. Halsey. (2008). *How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: Human capital deepening, inequality increasing, or waste of resources?* : The World Bank / Development Research Group / Human Development and Public Services Team. Acesso em: <http://econ.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64165259&theSitePK=>

469372piPK=64165421&menuPK=64166322&entityID=000158349_20080225153509. Consulta realizada em 11.05.2015.

DAVIES, S. (2004). School Choice by Default? Understanding the Demand for Private Tutoring in Canada. *American Journal of Education*, 110(3), 233-255.

DAVIES, Scott & AURINI, Janice (2006). The franchising of private tutoring: a view from Canada. *Phi Delta Kappan*, 88(2), 123-128. Acesso em: <http://content.epnet.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=22650538&EbscoContent=dGJyMNLe80Sep644yNfsOLCmrlCeprNSsqu4TbWWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGpr0u2prZRuePfgex%2BEu3q64A&D=a9h>. Consulta realizada em 10.11.2015.

DAWSON, Catherine. (2009). *Introduction to research methods*. Oxford: How To Books Ltd.

DEDIC, Zrinka; RISTIC, Jokic; BORIS & JURKO, Lana. (2006). Croatia. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring* (pp. 169-190). Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realiza em 27.07.2014.

DIAS, Nuno & MELÃO, Nuno. (2009). Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Revista de Estudos Politécnicos*, VII(12), 193-214. Acesso em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf>. Consulta realizada em 19.06.2014.

DONG, Alison; AYUSH, Batjargal; TSETSGEE, Bolormaa & SENGEDORj, Tumendelger. (2006). Mongolia. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring* (pp. 237-255). Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.07.2015.

DUARTE, Teresa. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-working papers, 3-24.

DURU-BELLAT, Marie. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: Presses Universitaires de France.

E

- ESTÊVÃO, Carlos. (2000). O público e o privado em educação. A providenciação pública do privado na educação portuguesa. In PACHECO, José Augusto, org – *Políticas educativas*. Porto: Porto Editora, 137-159.
- ESTÊVÃO, Carlos. (2012). *Políticas & valores em educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Braga: Edições Húmus.
- EVANS, J. & LINDSAY, W. (2004) *The Management and Control of Quality*. South-Western College Publication.

F

- FACHIN, Odilia. (2001). *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva.
- FARAH, S. (2011). Private Tutoring Trends in the UAE. *Dubai School of Government Policy Brief*, 26, 1-8.
- FÉLIX, M. F. C. (1984). *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez.
- FERNANDES, Domingos. (2008). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educ. Soc.*, Campinas, 29(12), 275-296.
- FERREIRA, Manuel Carneiro. (2009). *O insucesso escolar e os Apoios e Complementos Educativos*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FIALHO, I. (2012). Projeto TurmaMais, do insucesso escolar à eficácia e melhoria das escolas. In *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo – Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo*. Belo Horizonte (Brasil): Universidade Federal de Minas Gerais. Acesso em: <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ART/C54.pdf>. Consulta realizada em 26.10.2015.
- FLEMING, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer*. Porto: Edições Afrontamento.
- FLICK, Uwe. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- FONSECA, António. (2010). *Escolas, Avaliação Externa, Auto-avaliação e Resultados dos Alunos*. Dissertação de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.

G

- GALDON, Carlos. (2004). Apresentação. In MARCHESI, A. & GIL, C. (2004). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

- GENTILI, P. A. A. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In T. T. da Silva & P. Gentili (Orgs.). *Escola S. A.* (pp. 9-49). Brasília: CNTE.
- GEWIRTZ, S.; BALL, S. & BOWE, R. (1995). *Markets, choice and equity*. Milton Keynes: Open University Press.
- GLASMAN, Dominique; BLANC, Pierre; BRUCHON, Yves; COLLONGES, Georges & GUYOT, Paul. (1991). Le soutien scolaire hors école. *Revue Française de Pédagogie*, 95, 31-45. Acesso em: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-depedagogie/INRP_RF095_3.pdf. Consulta realizada em 26.10.2015.
- GLASMAN, Dominique. (1996). *La professionnalisation des 'accompagnateurs scolaires'. Une double contrainte?* *Migrants-Formation*, 106, 68-83.
- GLASMAN, Dominique. (2007). 'Il n'y a pas que la réussite scolaire!': Le sens du programme de 'réussite éducative'. *Informations sociales*, 141, 149. Acesso em: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18963524>. Consulta realizada em 13-10-2014.
- GOMES, Margarida. (2015). *Processos de decisão de compra de serviços de explicações: perspectiva do encarregado de educação*. Dissertação de Mestrado, Lisboa School of Economics and Management.
- GOMEZ, Fernando & JIMÉNEZ Eguizábal, Alfredo. (1992). *Administración Educativa. (Manual del Administrador de la Educación)*. Salamanca: Hespérides.
- GUERRA, M. A. S. (2002). Como num espelho – a avaliação qualitativa das escolas. In J. AZEVEDO (Org.). *Avaliação das escolas – consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- GUINOTE, Paulo. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- GUIMARÃES, Andreia de Sousa. (2005). *Explicações de química - percepções dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Porto: Departamento de Química, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- GOUVEIA, Andreia. (2012). *Investimentos privados em educação: o caso dos cursinhos comerciais*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GOUVEIA, Andreia; MARTINS, Maria da Esperança; COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António & VENTURA, Alexandre. (2013). Lisboa, Seul, Brasília e Otava: as empresas de explicações na perspetiva dos seus gestores. In COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António & VENTURA, Alexandre. (Eds.). (2013).

Xplika internacional panorâmica sobre o mercado das explicações. Aveiro: Universidade de Aveiro, 69-94.

H

- HALL, Ralph. (2008). *Applied social research - Planning, designing and conducting realworld research*. South Yarra: Palgrave MacMillan.
- HALLAK, Jaques & POISSON, Muriel. (2004). Private Supplementary Tutoring - Nature, Impact and Government Responses *Sub-Regional Course on: Transparency, Accountability and Anti-Corruption Measures in Education (Bishkek, Kyrgyzstan: 15-19 November 2004) - China, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Uzbekistan*: Open Society Institute, International Institute for Educational Planning. Acesso em: http://www.svietimas.lt/english/researches/bishkek_full_eng.pdf. Consulta realizada em 01.02.2014.
- HALLAK, Jaques & POISSON, Muriel. (2005). Ethics and corruption in education: an overview. *Journal of Education for International Development*, 1(1). Acesso em: <http://equip123.net/JEID/articles/1/1-3.pdf>. Consulta realizada em 12.11.2014.
- HEYNEMAN, Stephen P. (2008). *Supplementary shadow education: An investment in human capital or a corruption of education?* Paper presented at the 9th International Conference on Education Research - Asia & Europe dialogue in education research "Searching for new paradigms, agendas, and research network", Seoul National University, Seoul, Korea, 27-28 October 2008, 505-510.
- HILL, Dave. (2003). O neoliberalismo global, a resistência e a deformação em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 24-59. Acesso em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Consulta realizada em 22.06.2014.
- HILL, Manuela Magalhães & HILL, Andrew. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HRYNEVYCH, Liliya; TOROPOVA, Anna; PYLNYK, Tymofiy; SERENA, Leonid & GERASEVICH, Ulyana. (2006). Ukraine. In ESP (Eds.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring* (pp. 305-325). Budapest: Education

Support Program (ESP) of the Open Society Institute. Acesso em: https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/hidden_20070216.pdf.

Consulta realizada em 23.5.2013.

HUSREMOVIC, Dzenana & TRBIC, Dzenana. (2006). Bosnia and Herzegovina. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring* (pp. 143-167). Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.07.2014.

HUSSEIN, Mansour G. A. (1987). Private tutoring - A hidden educational problem. *Educational Studies in Mathematics*, 18(1), 91-96. Acesso em: <http://links.jstor.org/sici?sici=00131954%28198702%2918%3A1%3C91%3APTAHEP%3E2.0.CO%3B2-K>. Consulta realizada em 06.05.2015.

I

IRESON, Judith & RUSHFORTH, Katie. (2004). *Mapping the nature and extent of private tutoring at transition points in education*. Paper presented at the British Educational Research Association conference, UMIST, Manchester. Acesso em: <http://www.ioe.ac.uk/schools/phd/excel/Mapping%20tutoring%20BERA.pdf>. Consulta realizada em 07.12.2015.

J

JEZINE, Edineide; CHAVES, Vera & CABRITO, Belmiro (2011). O acesso ao ensino superior no contexto da globalizacao. Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 57-79. Acesso em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2563/1987>. Consulta realizada em 15.11.2015.

K

KELLE, Udo. & ERZBERGER, Christian. (2005). Qualitative and Quantitative Methods: not in Opposition. In FLICK, U.; KARDOFF, V. & STEINKE, I. (eds.). *A companion to Qualitative Research*. Sage, 172-177.

- KIM, Taejong. (2004). *Shadow education: School quality and demand for private tutoring in Korea*. Discussion Paper No. 055. Kyoto University: 21COE Interfaces for Advanced Economic Analysis. Acesso em: <http://www.kier.kyoto-u.ac.jp/coe21/dp/51-60/21COE-DP055.pdf>. Consulta realizada em 10.11.2014.
- KUBÁNOVÁ, Martina. (2006). Slovakia. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring* (pp. 279-303). Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.07.2014.

L

- LE GRAND, Julian. (1991). Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, 101 (408), 1256-1267. Acesso em: <http://www.jstor.org/stable/2234441>. Consulta realizada em 13.07.2015.
- LEBOUCHER, Séverine. (2005, 30.11.2005). Qui sont les champions... du soutien scolaire. *Le Journal du Management*. Acesso em: <http://management.journaldunet.com/imprimer/0511/0511112soutienscolaire.shtml>. Consulta realizada em 19.01.2013.
- LEE, Chong Jae. (2005). Korean education fever and private tutoring. *KEDI Journal of Educational Policy*, 2(1), 99-107.
- LEE, Soojeong & SHOUSE, Roger C. (2008). *The impact of prestige orientation on shadow education in South Korea*. Paper presented at the 9th International Conference on Education Research - Asia & Europe dialogue in education research "Searching for new paradigms, agendas, and research network", Seoul National University, Seoul, Korea, 27-28 October 2008, 657-674.
- LETENDRE, Gerald K.; ROHLEN, Thomas P. & ZENG, Kangmin. (1998). Merit or family background? Problems in research policy initiatives in Japan. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(4), 285-297. Acesso em: <http://epa.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/4/285>. Consulta realizada em 06.05.2013.
- LEVIN, Henry M. & BELFIELD, Clive R. (2003). The marketplace in education. *Review of Research in Education*, 27, 183-219. Acesso em: <http://www.jstor.org/stable/3568131>. Consulta realizada em 20.07.2014.

- LIMA, Licínio C. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- LIMA, Licínio C. (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In COSTA, J.; NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (orgs.), *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 17-29.
- LIMA, Licínio C. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59. Acesso em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11788/1/Artigo%20RBE.pdf>. Consulta realizada em 27.05.2015.
- LIMA, Licínio C. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- LIMA, Licínio C.; PACHECO, José; ESTEVES, Manuela & CANÁRIO, Rui. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- LUDK, Menga & ANDRÉ, Marli. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Cortez.
- LYNCH, Kathleen & MORAN, Marie. (2006). Markets, schools and the convertibility of economic capital: the complex dynamics of class choice. *British Journal of Sociology of Education*, 27(2), 221-235. Acesso em: <http://dx.doi.org/10.1080/01425690600556362>. Consulta realizada em 04.05.2015.

M

- MADALENO, Cristina Maria Bento. (2009). *A frequência das explicações pelos alunos do 12º ano numa escola privada*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- MARCHESI, A. & GIL, C. (2004). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- MARCHESI, A. & PÉREZ, Eva. (2004). A compreensão do fracasso escolar. In MARCHESI, A. & GIL, C. (org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 17-33.

- MARTINS, A. M. (1993). Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo. In A Problemática do Insucesso Escolar, *Cadernos de análise sócio-organizacional da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARTINS, Fernanda. (2011). Os *rankings* das escolas em Portugal: explorando alguns dos seus efeitos. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, 5(1), 91-109. Acesso em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/160>. Consulta realizada em: 22.04.2015.
- MARTINS, Fernanda. (2012). Efeitos dos rankings das escolas: produtividade, selectividade e fabricações. In Patrício et al. (org). *Da exclusão à excelência. Caminhos organizacionais para a qualidade em educação*. AEPEC, 260-271. Acesso em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21699/1/Da%20exclus%C3%A3o%20%C3%A1%20Excel%C3%Aancia.pdf>. Consulta realizada em 22.04.2015.
- MARTINS, Maria & SARMENTO, Teresa. (2013). Escola-família-comunidade: uma relação vital para a melhoria da ação educativa e da competitividade das escolas. In atas do Simpósio de Organização e Gestão Escolar, *Escolas, competição e colaboração: que perspectivas?* Universidade de Aveiro: Aveiro, 431-438.
- MATIASHVILI, Anna & KUTATELADZE, Nino. (2006). Georgia. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring* (pp. 191-210). Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.07.2014.
- MATTOS, Manuel; LOPES, Carla Teixeira; NUNES, Sérgio & VENÂNCIO, Isabel. (2006). Reflexões sobre rankings no secundário. *Associação Portuguesa de Investigação operacional*, 26, 1-21. Acesso em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/4502/2/Reflex%C3%B5es%20sobre%20os%20rankings%20do%20Secund%C3%A1rio.pdf>. Consulta realizada em 27.07.2014.
- MATTOS, Luiz. (2007). Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, 88(218), 140-156. Acesso em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/12/12>. Consulta realizada em 9.11.2011.

- MELO, Maria Benedita Portugal e. (2007) – Educação e *mass media* na modernidade: efeitos do *ranking* escolar em análise. In VIEIRA, Maria Manuel, org – *Escola, jovens e media*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 67-94.
- MILES, Matthew B. & HUBERMAN, A. Michael. (1994). *Qualitative data analysis: Na expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- MIRON, Gary; URSCHER, Jessica & MATHIS, William. (2010). *Schools Without Diversity: Education Management Organizations, Charters Schools, and the Demographic Stratification of the American School System*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Acesso em: <http://nepc.colorado.edu/publication/schools-without-diversity>. Consulta realizada em 05.06.2015.
- MOREIRA, José Manuel & ALVES, André. (2009). Gestão publica: entre a visão clássica da administração pública e o novo paradigma da governação publica. *Revista Enfoques*, 7(11), 11-36. Acesso em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/960/96011647005.pdf>. Consulta realizada em 20.10.2014.
- MOREIRA, Paulo; DIAS, Paulo; VAZ, Filipa; ROCHA, Juliana & VAZ João. (2012). Escolas secundárias portuguesas com melhores e piores resultados académicos: dimensões do aluno, da família e da escola. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, 3(1), 81-121. Acesso em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/43/pdf>. Consulta realizada em 27.07.2014.
- MORGAN, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- MUNICIO, Fernandez P. (1986). Empresa Educativa. In Gómez Dacal. *Administración Educativa*. Madrid: Anya, 191-194.
- MUÑOZ, Sedano A. & ROMAN, Perez M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- MURAWSKA, Barbara, & PUTKIEWICZ, Elzbieta. (2006). Poland. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring* (pp. 257-277). Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.07.2014.
- MURRILO, Murillo, Javier. (2003). El Movimiento Teórico-Práctico de Mejora de la Escuela. Algunas Lecciones Aprendidas Para Transformar Los Centros

Docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1(2), 1-22. Acesso em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>. Consulta realizada em 27.05.2014.

N

NEAL, Derek. (2002). How vouchers could change the market for education. *The Journal of Economic Perspectives*, 16(4), 25-44. Acesso em: <http://www.jstor.org/stable/3216913>. Consulta realizada em 26.05.2014.

NETO-MENDES, António. (2004). Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In COSTA, J.; NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (Eds.), *Políticas e gestão local da educação* (pp. 23-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.

NETO-MENDES, António. (2008). A regulação das explicações entre o Estado e o mercado. In COSTA, J.; NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 85-102). Aveiro: Universidade de Aveiro.

NETO-MENDES, António; COSTA, Jorge Adelino & VENTURA, Alexandre. (2003). *Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Acesso em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/NCV.pdf>. Consulta realizada em 06.05.2015.

NETO-MENDES, António & COSTA, Jorge Adelino. (2007). *Private supplementary tutoring in Portugal: A contribution to understand this activity*. Paper presented at the IIEP Policy Forum *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?*, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 5-6 Julho de 2007.

NETO-MENDES, António; COSTA, Jorge Adelino & VENTURA, Alexandre. (2008). Explicações: Modos de regulação de uma atividade globalizada. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 685-700. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a07.pdf>. Consulta realizada em 06.05.2015.

NETO-MENDES, António; MARTINS, Maria da Esperança; VENTURA, Alexandre & COSTA, Jorge Adelino. (2013). *Explicações em Lisboa, Seul, Brasília e Otava*.

da especificidade dos contextos à (des)regulação do fenómeno. In COSTA, J.; NETO-MENDES, A. & VENTURA, A.. (Eds.). (2013). *Xplika internacional panorâmica sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 29-67.

NETO, Maria da Conceição Henriques Pereira Moutinho. (2006). *A procura de explicações: as razões dos pais*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.

NEVES, Tiago; PEREIRA, Maria João & NATA, Gil. (2014). Head teachers' perceptions of secondary school rankings: Their nature, media coverage and impact on schools and the educational arena. *Education as a change*, 18(2), 211-225. Acesso em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/16823206.2014.926829>. Consulta realizada em 02.05.2015.

NOGUEIRA, Alice. (2010). Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, 1(1), 213-231.

O

OLIVEIRA, J. (2005). *Psicologia da Educação: Aprendizagem – Aluno*. Porto: Livpsic.

P

PACHECO, José Augusto. (2012). Avaliação das aprendizagens, políticas formativas e práticas sumativas. Texto apresentado nos *Encontros de Educação*, promovidos pela Secretaria da Educação, do Governo Regional da Madeira, Funchal, 10 e 11 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21170/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20aprendizagens%20Pol%C3%ADticas%20formativas%20pr%C3%A1ticas%20sumativas.pdf>. Consulta realizada em 20.6.2014

PACHECO, JOSÉ A. & ZABALZA, MIGUEL A. (1995) (org.). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho.

PALHARES, José Augusto & TORRES, Leonor Lima. (2011). Percursos de excelência no Ensino Secundário: representações e práticas de alunos distinguidos num quadro de excelência. In *Atas do Encontro Educação, Territórios e (Des)igualdades*, 27 e 28 de janeiro. Porto: Faculdade de Letras.

- PARDAL, Luis & LOPES, Eugenia. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- PARO, Vitor. (2010). A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 36(3), 763-778. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Consulta realizada em 20.06.2014.
- PASMANTIER, D. (2005). Depression and suicide as Indian teenagers dread 'killer exams.' *Epilepsy News*. Acesso em: http://www.epilepsy.com/newsfeed/pr_1122384638.html. Consulta realizada em 15.05.2013.
- PATACHO, Pedro M. (2013). Mercantilização da educação: uma análise ancorada no caso português. In atas do Simpósio de Organização e Gestão Escolar, *Escolas, competição e colaboração: que perspectivas?* Universidade de Aveiro: Aveiro, 217-226.
- PEREIRA, Maria João; NEVES, Tiago; NATA, Gil & TEIXEIRA, Pedro. (2011). Rankings escolares e desigualdades. In *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 3293-3302. A Corunã/Universidade da Coruña. Acesso em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/60982/2/86642.pdf>. Consulta realizada em 04.07.2015.
- PERRENOUD, Philippe. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artemed.
- PERRENOUD, Philippe. (1998). *L'évaluation des élèves: De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- PINTO, Joaquim; COSTA, Jorge Adelino & SILVA, Jaime. (2014). Explicações, escolas e sucesso educativo: reflexão em torno da educação sombria. *Indagatio Didactica*, Universidade de Aveiro: Aveiro, 24-36. Acesso em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3021/2800>. Consulta realizada em 06.07.2015.
- PINTO, Manuel. (1999). Os filhos dos media e os conflitos com a escola. In PINTO, Manuel et al. *As pessoas que moram nos alunos*. Porto: Edições Asa, 11-33.
- PIRES, A. (2004). *Qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Q

- QUARESMA, Maria Luísa. (2012). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- QUIVY, Raynond & CAMPENHOUDT, Luc Van. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

- RESENDE, Carla Teresa Maia. (2006). *Rankings das Escolas em Portugal e em Inglaterra: um estudo comparado*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- RIBEIRO, Maria Isabel & BENTO, António. (2011). O director de escolar, a política organizacional escolar, a mercantilização da educação e as explicações: um estudo de caso na Madeira. In *Actas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar: A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*, 105-124.
- RODRIGUES, Catarina. (2012). *Mercado das explicações: a emergência de um terceiro sector educativo*. Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- RUTTER, Michael *et al.*. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.

S

- SÁ, Virgínio. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 17(62), 87-108. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>. Consulta realizada em 19.06.2014.
- SÁ, Virgínio & ANTUNES, Fátima. (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 129-

161. Acesso em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a06.pdf>.
Consulta realizada em 25.10.2015.
- SANTIAGO, Rui et al. (2004). *Um olhar sobre os rankings*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- SANTOS, Boaventura Sousa. (2004). *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Cristiano Alexandre dos. (2004). *Identidade profissional do professor do "Cursinho Garra" de Goiânia*. Mestrado em Educação, Goiânia: Universidade Católica de Goiás. Acesso em: http://areia.ucg.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15. Consulta realizada 04.05.2014.
- SEDANO, A.M. & PEREZ, M. R. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Cincel.
- SHAFIQ, M. Najeeb. (2002). *The economic burden of private tutoring expenses on households in developing countries: The case of Bangladesh*. Paper presented at the Overview presented for presentation, 46th Comparative & International Education Society's Annual Meeting, Orlando, March 9th, 2002. Acesso em: <http://www.tc.columbia.edu/students/see/events/Shafiq%20-%202019-02.pdf>. Consulta realizada em 20.11.2014.
- SILOVA, Iveta & BRAY, Mark. (2006). Implications for policy and practice. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring* (pp. 99-109). Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.07.2015.
- SILOVA, Iveta & KAZIMZADE, Elmina. (2006). Azerbaijan. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring* (pp. 113-141). Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.07.2015.
- SILVA, Jailson. (2003). *Porque uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Letras.
- SILVA, Filipe Carreira da. (2009). Metamorfoses do Estado: Portugal e a emergência do Estado neo-social. In CARMO & RODRIGUES (Eds.), *Onde pára o Estado? Políticas públicas em tempos de crise* (pp. 19-51). Lisboa: Edições Nelson de Matos.

- SILVEIRINHA, Teresa Isabel Lousada. (2007). *O fenómeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12º ano em estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação: Universidade de Aveiro.
- STAKE, Robert. (2009). *A arte da investigação em estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STEVENSON, David Lee & BAKER, David P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- STUFFLEBEAM, Daniel. (2001). *Evaluation Models. New Directions for Evaluation*. American Evaluation Association, 89, 7-106.

T

- TANSEL, Aysit & BIRCAN, Fatma. (2005). *Effect of Private Tutoring on University Entrance Examination Performance in Turkey*. Ankara: Economic Research Center. Acesso em: <http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series05/0504.pdf>. Consulta realizada em 10.11.2014.
- TAVARES, Diana; LOPES, Orlanda; JUSTINO, Elsa & AMARAL, Alberto. (2008). Student's preferences and needs in Portuguese Higher Education. *European Journal of Education*, 43(1), 107-122.
- TEDDLIE, Charles & TASHAKKORI, Abbas. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 3-50). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- TOPALOFF, Anna. (2004, 14.04.2004). Cours particuliers: la solution miracle? *Marianne enlignee*. Acesso em: http://www.marianne-enlignee.fr/recherche/edocs/00/00/02/4E/document_article_dossier.phtml. Consulta realizada em 19.01.2014.
- TORRES, L. L. (2014). A ritualização da distinção académica: o efeito cultura de escola. In TORRES, L. L. & PALHARES, J. A. (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português* (pp. 33-56). Lisboa: Mundos Sociais.
- TORRES, Leonor Lima & PALHARES, José Augusto. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36(2), 225-246.

- TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto & BORGES, Germano. (2013). Da distinção à transição: percursos académicos de alunos de excelência na escola pública. In atas do *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 7439-7455.
- TORRES, Leonor & QUARESMA, Luísa. (2014). Configurações da distinção escolar nos planos nacional e internacional. In atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação *Entre crise e euforia - Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1105-1132.
- TORRES, Santomé J. (2001). *Educación en tempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- TSAKLOGLOU, Panos & CHOLEZAS, Ioannis. (2005). *Education and Inequality in Greece*. Bonn: Institute for the Study of Labor. Acesso em: http://www.iza.org/index_html?lang=en&mainframe=http%3A//www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/viewAbstract%3Fdp_id%3D1582&topSelect=publications&subSelect=papers. Consulta realizada em 29.12.2015.

V

- VAN ZANTEN, Agnès. (2006). Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In BARROSO (org.), *A regulação das políticas públicas de educação*. Lisboa: educa/Unidade de i&D de Ciências de Educação, 191-226.
- VAN ZANTEN, Agnès. (2005). Efeitos de concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 565-593.
- VELOSO, Luísa & ABRANTES, Pedro. (2013). *Sucesso Escolar. Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- VENTURA, Alexandre. (2008). Private supplementary tutoring in Europe: an overview. Paper presented at the 9th International Conference on Education Research - Asia & Europe dialogue in education research *Searching for new paradigms, agendas, and research network*, Seoul National University, Seoul, Korea, 27-28 October 2008, 511-522.
- VENTURA, Alexandre; CASTANHEIRA, Patrícia & COSTA, Jorge Adelino. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana*

sobre *Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 128-136. Acesso em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55140410.pdf>. Consulta realizada em 27.05.2015.

- VENTURA, Alexandre; COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António & AZEVEDO, Sara. (2008). Dimensão e características da frequência de explicações no 12º ano: do local ao nacional. In COSTA, J.; NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 119-145). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- VIEIRA, Maria Manuel. (2003) – *Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

W

- WANYAMA, Indeje & NJERU, Enos. (2004). The sociology of private tuition. *Institute of Policy Analysis & Research* (IPAR), 10(7). Acesso em: <http://www.ipar.or.ke/dp41pb.pdf>. Consulta realizada em 05.12.2015.
- WEST, Edwin G. (1997). Education vouchers in principle and practice: a survey. *The World Bank Research Observer*, 12(1), 83-103. Acesso em: http://www.heartland.org/custom/semod_policybot/pdf/15802.pdf. Consulta realizada em 25.11.2014.
- WHEWELL, William. (1837). *On the principles of English university education*. London: John W. Parker.
- WHITAKER, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA.
- WHITTY, Geoff, & POWER, Sally. (1997). Quasi-markets and curriculum control: making sense of recente education reform in England and Wales. *Educational Administration Quartely*, Columbus, OH, 33(2), 219-240.
- WHITTY, G.; POWER, S. & HALPIN, D. (1998). *Devolution and Choise in Education: The school, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.
- WHITTY, Geoff, & POWER, Sally. (2002). A escola, o estado e o mercado: A investigação do campo actualizada. *Currículo sem Fronteiras*, 2(1), 15-40. Acesso em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/whitty.pdf>. Consulta realizada em 22.05.2010.

Y

- YIN, Robert. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (4a Eds.). Porto Alegre. Bookman.
- YOUNG, Michael. (1979). *The rise of the meritocracy 1870-2033: an essay on education and equality*. London: Thames and Hudson.

Legislação portuguesa consultada:

- DECRETO-LEI N.º 281/90, DE 12 DE SETEMBRO – Faz referência às práticas de distinção dos melhores alunos através de mecanismos como os Quadros de Excelência, Quadros de Valor e Quadros de Mérito.
- DECRETO-LEI N.º 51/2012, DE 5 DE SETEMBRO – Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.
- DECRETO-LEI N.º 139/2012, DE 5 DE JULHO – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- DESPACHO NORMATIVO N.º 102/90 – Cria e regulamenta os quadros de valor e de excelência para os alunos das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, público, particular ou cooperativo.
- DESPACHO NORMATIVO N.º 162/ME/91 – Aprova o sistema de avaliação dos alunos nos ensinos básico e secundário.
- DESPACHO NORMATIVO 98-A/92, DE 20 DE JUNHO - Aprova o sistema de avaliação dos alunos nos ensinos básico e secundário e revoga o Despacho Normativo n.º 162/ME/91.
- DESPACHO NORMATIVO N.º 178/A/ME/93 – Enuncia as modalidades e as estratégias de apoio pedagógico aos alunos do ensino básico, de acordo com o novo sistema de avaliação aprovada pelo Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de

junho, e define as competências dos órgãos da Administração do Sistema Educativo neste âmbito.

DESPACHO NORMATIVO N.º 50/2005 – Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.

DESPACHO NORMATIVO N.º 15847/2007 – Define regras relativamente à autorização da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular para aplicação de questionários ou outros inquéritos em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público.

DESPACHO NORMATIVO N.º 20513/2008 – Institui o Prémio de Mérito Ministério da Educação a atribuir aos alunos que tenham concluído o ensino secundário, em 2007-2008, ou venham a concluir em anos subsequentes, no âmbito dos cursos científico-humanísticos e dos cursos profissionais e tecnológicos e aprova o Regulamento de Concessão do Prémio de Mérito Ministério da Educação, bem como o modelo de diploma de atribuição do prémio referido.

DESPACHO NORMATIVO N.º 100/2010 – Determina a criação de uma comissão de acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar, do Ministério da Educação, e são definidas as competências das várias entidades intervenientes que participam no apoio à operacionalização deste modelo organizacional.

DESPACHO NORMATIVO N.º 24-A/2012 – Regulamenta a avaliação do ensino básico e as medidas de promoção do sucesso escolar.

DESPACHO NORMATIVO N.º 8248/2013 – Estabelece o Calendário Escolar e o Calendário de Exames para o ano letivo 2013-2014.

DESPACHO NORMATIVO N.º 1-F/2016 – Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

DESPACHO NORMATIVO N.º 13346, DE 11 DE OUTUBRO - Aprova o regulamento do Prémio de Escola.

DESPACHO NORMATIVO N.º 1-G/2016 – Aprova o Regulamento das Provas de Avaliação Externa e de Equivalência à Frequência do Ensino Básico e revoga o Despacho normativo n.º 6-A/2015.

PORTARIA N.º 814/2005, DE 13 DE SETEMBRO – Regulamenta o regime de acumulação de funções e actividades públicas e privadas dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 23/2016, DE 24 DE MARÇO - Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

Anexo 1. Entrevista semiestruturada ao diretor e membros do conselho de direção dos agrupamentos de escolas/colégios

Roteiro

Categorias	Questões-tipo
Perfil socioprofissional	Caraterização pessoal (idade, naturalidade, residência); Percurso académico e profissional (tipo de formação, categoria profissional, antiguidade na carreira e na escola, experiência profissional, cargos de gestão desempenhados).
Agenda política	Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas que consagram uma grande centralidade nos exames nacionais Qual a missão estratégica desta escola, que prioridades e metas se propõe alcançar a médio prazo? Em qual das conceções de mérito mais se revê: a que emerge dos exames ou a que está subjacente às atividades letivas desenvolvidas na escola? Qual o seu posicionamento em relação aos rankings?
Impactos organizacionais	De que forma esta escola se posiciona em relação à pressão para a produção de resultados? Que estratégias têm adotado para reforçar ou contrariar esta tendência?
Organização pedagógica	Até que ponto a pressão para obtenção de bons resultados tem influenciado a organização do trabalho pedagógico? Quais os critérios para a constituição de turmas? A escola seleciona os alunos? Que tipo de dinâmicas são desenvolvidas para promover resultados? De que forma é feita a distribuição dos professores por turmas?
Perfil dos alunos	Qual a sua perceção sobre o perfil sociocultural e económico dos alunos desta escola? Como carateriza a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola?
Mudanças	Considera que as lideranças unipessoais favorecem a produção de resultados?
Explicações	De que forma a frequência de explicações (fora da escola) interfere e/ou condiciona as dinâmicas letivas e a produção de resultados? Que tipo de estratégias foram implementadas nesta escola para combater/contrariar esta tendência? Na sua opinião são suficientes ou a escola deveria aumentar e diversificar a oferta de apoios pedagógicos? Qual é o grau de adesão dos alunos a essas estratégias? Durante o ano é assumido como uma condição, nestes tempos mais de férias é menor a afluência mas ainda assim significativa. No secundário a adesão é sempre menor. Considera essas estratégias uma mais-valia na melhoria dos resultados escolares dos alunos?

Anexo 2. Grelha de análise vertical das entrevistas realizadas aos diretores e membros do conselho de direção dos agrupamentos de escolas/colégios

Domínios	Categorias	Subcategorias	Frases Ilustrativas	Inferências
Perfil sócio-profissional A	A.1. Género			
	A.2. Naturalidade/Residência			
	A.3. Idade			
	A.4. Habilitação Académica			
	A.5. Antiguidade na carreira/escola			
	A.6. Experiência Profissional			
Agenda Política B	B.1. Opinião em relação às políticas educativas focalizadas nos exames nacionais	B.1.1. Positiva		
		B.1.2. Negativa		
	B.2. Missão estratégica da escola/colégio: prioridades e metas a médio prazo			
	B.3. Conceção de mérito	B.3.1. Exames nacionais		
		B.3.2. Atividades letivas desenvolvidas durante o ano na escola/colégio		
	B.4. Opinião sobre os	B.4.1. Positiva		

	<i>rankings</i> de escola	B.4.2. Negativa		
Impactos Organizacionais C	C.1. Posição – pressão dos resultados	C.1.1. A favor		
		C.1.2. Contra		
	C.2. Estratégias	C.2.2. Para a produção dos resultados		
		C.2.3. Para contrariar a pressão		
Organizaçã o Pedagógica D	D.1. Pressão para bons resultados influencia trabalho pedagógico	D.1.1. Sim		
		D.1.2. Não		
	D.2. Critérios constituição de turmas	D.2.1. Não existem		
		D.2.2. Por níveis		
		D.2.3. Outro		
	D.3. A escola/colégio seleciona alunos?	D.3.1. Sim		
		D.3.2. Não		
	D.4. Dinâmicas para promover resultados			
	D.5. Distribuição de professores por turma	D.5.1. Aleatória		
		D.5.2. Propositada		
Perfil dos alunos/EE E	E.1. Perfil sociocultural e económico	E.1.1. Médio/Alto		
		E.1.2. Baixo		
	E.2. Participação dos EE na vida da escola	E.2.1. Ativa		
		E.2.2. Ausente		
Mudanças F	F.1. Lideranças unipessoais	F.1.1. Sim		

	favorecem resultados?	F.1.2. Não		
Explicações e Apoios Pedagógicos G	G.1. As explicações interferem nas dinâmicas letivas/produção de resultados?	G.1.1. Sim		
		G.1.2. Não		
	G.2. Foram implementadas estratégias para combater as explicações?	G.2.1. Sim		
		G.2.2. Não		
	G.3. A escola tem suficientes apoios pedagógicos?	G.3.1. Sim		
		G.3.2. Não		
	G.4. Os alunos aderem aos apoios pedagógicos?	G.4.1. Sim		
		G.4.2. Não		
	G.5. Os Apoios Pedagógicos são uma mais-valia na melhoria dos resultados escolares?	G.5.1. Sim		
		G.5.2. Não		

Anexo 3. Grelha de análise transversal das entrevistas realizadas aos diretores e membros do conselho de direção dos agrupamentos de escolas/colégios

A – Perfil socioprofissional do entrevistado

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
A.1. Género	A.1.1. Feminino			
	A.1.2 Masculino			
A.2. Naturalidade/Residência	A.2.1. Próximo da Escola			
	A.2.2. Distante da Escola			
A.3. Idade	A3.1. Até 35 anos			
	A.3.2. Entre 36 anos e 46 anos			
	A.3.3. Mais de 46 anos			
A.4. Habilitação Académica	A.4.1. Superior			
	A.4.2. Não superior			
A.5. Antiguidade na carreira/escola	A.5.1. Menos de 10 anos			
	A.5.2. Mais de 10 anos			
A.6. Experiência Profissional	A.6.1. Muita			
	A.6.2. Pouca			
	A.6.3. Nenhuma			

B - Agenda Política

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
B.1. Opinião em relação às políticas educativas focalizadas nos exames nacionais	B.1.1. Positiva			
	B.1.2. Negativa			
B.2. Missão estratégica da escola/colégio: prioridades e metas a médio prazo				
B.3. Conceção de mérito	B.3.1. Exames nacionais			
	B.3.2. Atividades letivas desenvolvidas durante o ano na escola/colégio			
	B.3.2. Ambas			
B.4. Opinião sobre os <i>rankings</i> de escola	B.4.1. Positiva			
	B.4.2. Negativa			
	B.4.3. Neutra			

C – Impactos organizacionais

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
C.1. Posição – pressão dos resultados	C.1.1. A favor			
	C.1.2. Contra			
C.2. Estratégias	C.2.2. Para a produção dos resultados			
	C.2.3. Para contrariar a pressão			

D – Organização Pedagógica

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
D.1. Pressão para bons resultados influencia trabalho pedagógico	D.1.1. Sim			
	D.1.2. Não			
D.2. Critérios constituição de turmas	D.2.1. Não existem			
	D.2.2. Por níveis			
	D.2.3 Outro			
D.3. A escola/colégio seleciona alunos?	D.3.1. Sim			
	D.3.2. Não			
D.4. Dinâmicas para promover resultados				
D.5. Distribuição de professores por turma	D.5.1. Aleatória			
	D.5.2. Propositada			

E – Perfil dos alunos

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
E.1. Perfil sociocultural e económico	E.1.1. Médio/Alto			
	E.1.2. Baixo			
E.2. Participação dos EE na vida da escola	E.2.1. Ativa			
	E.2.2. Ausente			

F – Mudanças

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
F.1. Lideranças unipessoais favorecem resultados?	F.1.1. Sim			
	F.1.2. Não			

G – Explicações e Apoios Pedagógicos

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
G.1. As explicações interferem nas dinâmicas letivas/produção de resultados?	G.1.1. Sim			
	G.1.2. Não			
G.2. Foram implementadas estratégias para combater as explicações?	G.2.1. Sim			
	G.2.2. Não			
G.3. A escola tem suficientes apoios pedagógicos?	G.3.1. Sim			
	G.3.2. Não			
G.4. Os alunos aderem aos apoios pedagógicos?	G.4.1. Sim			
	G.4.2. Não			
G.5. Os Apoios Pedagógicos são uma mais-valia na melhoria dos resultados escolares?	G.5.1. Sim			
	G.5.2. Não			

Anexo 4. Entrevista semiestruturada aos responsáveis pelos centros de explicações

Roteiro

Categorias	Questões-tipo
Perfil socioprofissional	<p>Caraterização pessoal (idade, naturalidade, residência);</p> <p>Percurso académico e profissional (tipo de formação, experiência profissional, impacto desta formação para a direção do centro)</p> <p>É proprietário deste centro?</p> <p>É também explicador? Se sim, de que disciplinas/anos de escolaridade?</p>
Agenda política	<p>Qual a sua opinião em relação às atuais políticas educativas que consagram uma grande centralidade nos exames nacionais?</p> <p>Qual é a sua opinião sobre as estratégias que as escolas utilizam para a preparação dos alunos para os principais momentos de avaliação?</p> <p>Em qual das conceções de mérito mais se revê: a que emerge dos exames ou a que está subjacente às atividades letivas desenvolvidas ao longo do ano na escola?</p> <p>Qual o seu posicionamento em relação aos rankings?</p>
Organização pedagógica	<p>Que tipo de dinâmicas são desenvolvidas para promover os resultados dos alunos?</p> <p>Considera essas estratégias uma mais-valia na melhoria dos resultados escolares dos alunos?</p> <p>Em geral, porque é que acha que os alunos procuram as explicações (Insucesso escolar, exames, etc.)? Quem toma a iniciativa: os alunos ou os encarregados de educação?</p> <p>Que impacto têm as explicações no desempenho escolar dos alunos (aproveitamento/comportamento)?</p>
Perfil dos alunos	<p>De momento, em média, quantos estudantes frequentam o centro?</p> <p>Qual a sua perceção sobre o perfil sociocultural e económico dos alunos deste centro?</p> <p>Nos últimos três ou quatro anos o número de alunos que procuram explicações alterou-se? Porquê?</p>
Caraterização do centro	<p>Quando teve início este centro de explicações?</p> <p>Como surgiu a ideia da abertura de um centro de explicações (franchising, oportunidade de negócio, ...)?</p> <p>Porque escolheu esta localização?</p> <p>Que tipo de serviços/atividades são desenvolvidos neste centro?</p> <p>Quais os anos de escolaridade/disciplinas mais procurados(as)?</p> <p>Como anuncia os serviços fornecidos pelo centro (publicidade, word of mouth, redes sociais, site internet)?</p> <p>Porque é que acha que os estudantes escolhem este centro em particular e de que forma ele se diferencia dos restantes (oferece outros serviços para além de explicações? Outras atividades? E o uso de novas tecnologias?)?</p>
Frequência de explicações pelos alunos do centro	<p>Em geral quais são os hábitos dos alunos de frequência de explicações (durante todo o ano letivo, de uma forma regular, principalmente nas semanas/dias anteriores a um teste/exame, etc.)?</p> <p>Em média, quantas horas por semana passam os estudantes em explicações?</p> <p>Os alunos frequentam o centro para realizar outra(s) atividade(s)?</p> <p>Se sim, qual/quais?</p> <p>Considera que o nível de escolaridade do aluno influencia o número de horas em explicações? Em que medida?</p> <p>O centro tem definida alguma metodologia de trabalho para as</p>

	<p>sessões de explicação ou o explicador é autónomo no planeamento da mesma?</p> <p>Consegue identificar um ponto forte e um ponto fraco resultantes da frequência de explicações?</p> <p>Tem alguma coisa a acrescentar?</p>
--	---

Anexo 5. Grelha de análise vertical das entrevistas realizadas aos diretores dos centros de explicações

Domínios	Categorias	Subcategorias	Frases Ilustrativas	Inferências
Perfil sócio-profissional A	A.1. Género			
	A.2. Naturalidade/Residência			
	A.3. Idade			
	A.4. Habilitação Académica			
	A.5. Impacto da formação para a Direção do centro	A.5.1. Positiva		
		A.5.2. Negativa		
		A.5.3. Nenhuma		
	A.6. Experiência Profissional	A.6.1. Proprietário do centro		
		A.6.2. Diretor		
		A.6.3. Diretor/Explicador		
		A.6.4. Outro		
	A.7. Explicador(a) Se sim, a que disciplinas?	A.7.1. Todas		
		A.7.2. Específicas		
Agenda Política B	B.1. Opinião em relação às políticas educativas focalizadas nos exames nacionais	B.1.1. Positiva		
		B.1.2. Negativa		

	B.2. Opinião sobre estratégias de preparação dos exames das Escolas	B.2.1. Positiva		
		B.2.2. Negativa		
	B.3. Conceção de mérito	B.3.1. Exames nacionais		
		B.3.2. Atividades letivas desenvolvidas durante o ano na escola/colégio		
	B.4. Opinião sobre os <i>rankings</i> de escola	B.4.1. Positiva		
		B.4.2. Negativa		
	C.1. Dinâmicas para promover resultados			
	C.2. Essas estratégias são uma mais-valia na melhoria dos resultados escolares dos alunos?	C.2.1. Sim		
		C.2.2. Não		
Organizaçã o Pedagógica C	C.3. Porque procuram os alunos as explicações?	C.3.1. Exames / Acesso ao ensino superior		
		C.3.2. Melhoria de notas		
		C.3.3. Dificuldades / Insucesso		
		C.3.4. Falta de motivação		
		C.3.5. Imposição dos pais		
		C.3.6. Desenvolvimento de competências		

		C.3.7. Ocupação de tempos livres			
		C.3.8. Outro motivo			
	C.4. Quem toma a iniciativa de se inscrever?	C.4.1. Os EE			
		C.4.2. Os alunos			
	C.5. Impacto das explicações no desempenho escolar?	Vantagens	C.5.1. Ensino mais individualizado		
			C.5.2. Aumento da autoestima		
			C.5.3. Resultados escolares e competências		
			C.5.4. Método de estudo		
			C.5.5. Outra		
		Desvantagens	C.5.6. Económicas		
			C.5.7. Sobreocupação de tempos livres		
			C.5.8. Criação de dependência		
			C.5.9. Desmotivação no ensino escolar		
			C.5.10. Outra		
	D.1. Número de estudantes				

Perfil dos alunos D	D.2. Perfil sociocultural e económico	D.2.1. Médio/Alto		
		D.2.2. Baixo		
	D.3. O número de alunos nos últimos anos sofreu alterações?	D.3.1. Sim. Porquê?		
		D.3.2. Não		
Caraterização do Centro E	E.1. Ano de abertura			
	E.2. Motivo de abertura	E.2.1. Atividade adicional		
		E.2.2. Autoemprego		
		E.2.3. Abertura de centro próprio		
		E.2.4. Oportunidade		
		E.2.5. Outro motivo		
	E.3. Escolha da localização	E.3.1. Junto às escolas		
		E.3.2. Perto da área de residência dos alunos		
		E.3.3. Área de residência do proprietário		
		E.3.4. Outro motivo		
	E.4. Outras atividades oferecidas pelo centro para além de explicações	E.4.1. Sim. Quais?		
		E.4.2. Não. Porquê?		
	E.5. Anos mais procurados	E.5.1. 1º Ciclo do Ensino Básico		
		E.5.2. 2º Ciclo do Ensino Básico		
		E.5.3. 3º Ciclo do Ensino Básico		

		E.5.4. Secundário		
		E.5.5. Superior		
	E.6. Disciplinas mais procuradas	E.6.1. Todas		
		E.6.2. Específicas		
Explicações F	F.1. Hábitos de frequência	F.1.1. Durante todo o ano letivo		
		F.1.2. Dias/semanas anteriores aos exames		
	F.2. Horas por semana	F.2.1. 2-4		
		F.2.2. 4-6		
		F.2.3. +6		
	F.3. Os alunos frequentam outras atividades oferecidas pelo centro?	F.3.1. Sim. Quais?		
		F.3.2. Não		
	F.4. O nível de escolaridade influencia o número de horas em explicações?	F.4.1. Sim		
		F.4.2. Não		
	F.5. Metodologia de trabalho	F.5.1. Direção do Centro		
		F.5.2. Autonomia do Explicador		
	F.6. Frequência de explicações	F.6.1. Ponto forte		
		F.6.2. Ponto fraco		

Anexo 6. Grelha de análise transversal das entrevistas realizadas aos diretores dos centros de explicações

A – Perfil socioprofissional do entrevistado

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
A.1. Género	A.1.1. Feminino			
	A.1.2. Masculino			
A.2. Naturalidade/Residência	A.2.1. Próximo da Escola			
	A.2.2. Distante da Escola			
A.3. Idade	A.3.1. Até 35 anos			
	A.3.2. Entre 36 anos e 46 anos			
	A.3.3. Mais de 46 anos			
A.4. Habilitação Académica	A.4.1. Superior			
	A.4.2. Não superior			
A.5. Impacto da formação para a Direção do centro	A.5.1. Positiva			
	A.5.2. Negativa			
	A.5.3. Nenhuma			
A.6. Experiência Profissional	A.6.1. Proprietário do centro			
	A.6.2. Diretor			
	A.6.3. Diretor/Explicador			
	A.6.4. Outro			
A.7. Explicador(a) Se sim, a que disciplinas?	A.7.1. Todas			
	A.7.2. Específicas			

B - Agenda Política

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
B.1. Opinião em relação às políticas educativas focalizadas nos exames nacionais	B.1.1. Positiva			
	B.1.2. Negativa			
B.2. Opinião sobre estratégias de preparação dos exames das Escolas	B.2.1. Positiva			
	B.2.2. Negativa			
	B.2.3. Neutra			
B.3. Conceção de mérito	B.3.1. Exames nacionais			
	B.3.2. Atividades letivas desenvolvidas durante o ano na escola/colégio			
B.4. Opinião sobre os <i>rankings</i> de escola	B.4.1. Positiva			
	B.4.2. Negativa			

C – Organização Pedagógica

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
C.1. Dinâmicas para promover resultados				
C.2. Essas estratégias são uma mais-valia na melhoria dos resultados escolares dos alunos?	C.2.1. Sim			
	C.2.2. Não			
C.3. Porque procuram os alunos as explicações?	C.3.1. Exames / Acesso ao ensino superior			
	C.3.2. Melhoria de notas			
	C.3.3. Dificuldades / Insucesso			
	C.3.4. Falta de motivação			
	C.3.5. Imposição dos pais			
	C.3.6. Desenvolvimento de competências			
	C.3.7. Ocupação de tempos livres			
	C.3.8. Outro motivo			
C.4. Quem toma a iniciativa de se inscrever?	C.4.1. Os EE			
	C.4.2. Os alunos			
C.5. Impacto das explicações no desempenho escolar?	Vantagens	C.5.1. Ensino mais individualizado		
		C.5.2. Aumento da autoestima		
		C.5.3. Resultados escolares e competências		
		C.5.4. Método de estudo		
		C.5.5. Outra		
	Desvantagens	C.5.6. Económicas		
		C.5.7. Sobreocupação de tempos livres		
		C.5.8. Criação de dependência		
		C.5.9. Desmotivação no ensino escolar		
		C.5.10. Outra		

D – Perfil dos alunos

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
D.1. Número de estudantes	Até 100 alunos			
	Mais de 100 alunos			
D.2. Perfil sociocultural e económico	D.2.1. Médio/Alto			
	D.2.2. Baixo			
D.3. O número de alunos nos últimos anos sofreu alterações?	D.3.1. Sim. Porquê?			
	D.3.2. Não			

E – Caraterização do Centro

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
E.1. Ano de abertura	E.1. Antes de 2006			
	E.1.2. Depois de 2006			
E.2. Motivo de abertura	E.2.1. Atividade adicional			
	E.2.2. Autoemprego			
	E.2.3. Abertura de centro próprio			
	E.2.4. Oportunidade			
	E.2.5. Outro motivo			
E.3. Escolha da localização	E.3.1. Junto às escolas			
	E.3.2. Perto da área de residência dos alunos			
	E.3.3. Área de residência do proprietário			
	E.3.4. Outro motivo			
E.4. Outras atividades oferecidas pelo centro para além de explicações	E.4.1. Sim			
	E.4.2. Não			
E.5. Anos mais procurados	E.5.1. 1º Ciclo do Ensino Básico			
	E.5.2. 2º Ciclo do Ensino Básico			
	E.5.3. 3º Ciclo do Ensino Básico			
	E.5.4. Secundário			
	E.5.5. Superior			
E.6. Disciplinas mais procuradas	E.6.1. Todas			
	E.6.2. Específicas			

F – Explicações

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
F.1. Hábitos de frequência	F.1.1. Durante todo o ano letivo			
	F.1.2. Dias/semanas anteriores aos exames			
F.2. Horas por semana	F.2.1. 2-4			
	F.2.2. 4-6			
	F.2.3. +6			
F.3. Os alunos frequentam outras atividades oferecidas pelo centro?	F.3.1. Sim. Quais?			
	F.3.2. Não			
F.4. O nível de escolaridade influencia o número de horas em explicações?	F.4.1. Sim			
	F.4.2. Não			
F.5. Metodologia de trabalho	F.5.1. Direção do Centro			
	F.5.2. Autonomia do Explicador			
F.6. Frequência de explicações	F.6.1. Ponto forte			
	F.6.2. Ponto fraco			

Anexo 7. Inquérito por questionário aos alunos do 4º ano de escolaridade

I. Caracterização Pessoal e Familiar

1. Idade: _____ Anos

2. Sexo: Masculino ☐
Feminino ☐

3. Local onde moras: Freguesia: _____
Concelho: _____

4. Ano de escolaridade que frequentas: _____º Ano 4.1. Turma: _____

5. Com quem moras? _____

6. Tens irmãos(ãs)? Sim ☐ 6.1. Quantos? _____
Não ☐

7. Alguém da tua família já andou ou anda nesta escola? Sim ☐ 7.1. Quem? _____
Não ☐

8. Profissão dos Pais.

1. Profissão do Pai: _____
2. Profissão da Mãe: _____

II. Percurso Escolar

9. Em que ano de escolaridade entraste para esta escola? Pré-Escolar ☐
1º Ano ☐
2º Ano ☐
3º Ano ☐
4º Ano ☐

10. Nesta escola andaste sempre na mesma turma? Sim ☐
Não ☐

10.1. Se **Não** andaste sempre à mesma turma, indica qual a razão por que mudaste:

11. Tens apoio da Ação Social Escolar? Sim ☐
Não ☐

11.1. Se **Sim**, qual o escalão? A ☐

B ☐

12. Andas nesta escola porque... (Assinala apenas uma opção):

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Os teus amigos estão nesta escola | <input type="checkbox"/> |
| 2. Esta escola fica perto da tua casa | <input type="checkbox"/> |
| 3. Os teus pais inscreveram-te nesta escola | <input type="checkbox"/> |
| 4. Outra razão. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

13. Tens apoio pedagógico dentro da escola?

Sim ☐

Não ☐

13.1. Se Sim, quantas vezes?

Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13.2. Se tens apoios pedagógicos dentro da escola, estes ajudam-te a...

- | | Sim | Não |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Estudar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ultrapassar as dificuldades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Melhorar a tua participação na sala de aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Conseguir boas notas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13.3. Se assinalaste Não, porque não frequentas as salas de apoio pedagógico dentro da escola? (Assinala apenas uma opção):

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Porque não preciso | <input type="checkbox"/> |
| 2. Porque já ando num centro de explicações fora da escola | <input type="checkbox"/> |
| 3. Porque não quero | <input type="checkbox"/> |
| 4. Outro motivo. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

14. Tens explicações fora da escola?

Sim ☐

Não ☐

14.1. Se assinalaste Sim, onde tens explicações fora da escola? (Assinala apenas uma opção):

- | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|------------------|
| 1. Em casa do explicador(a) | <input type="checkbox"/> | |
| 2. Num centro de explicações | <input type="checkbox"/> | 2.1. Qual? _____ |
| 3. O explicador(a) vem a minha casa | <input type="checkbox"/> | |
| 4. Através da Internet | <input type="checkbox"/> | |
| 5. Outra. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> | |

14.2. Se assinalaste **Sim**, indica em que ano(s) de escolaridade tiveste explicações e a que disciplina(s):

Ano(s) de escolaridade: _____º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____º ano	Disciplina(s): _____

15. Se assinalaste **Não**, indica porque não andas num centro de explicações fora da escola:

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Porque já tenho o apoio pedagógico dentro da escola | <input type="checkbox"/> |
| 2. Porque não quero | <input type="checkbox"/> |
| 3. Porque não preciso | <input type="checkbox"/> |
| 4. Porque é muito caro | <input type="checkbox"/> |
| 5. Outro motivo. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

16. Porque é que andas em apoios pedagógicos dentro da escola e/ou explicações fora da escola? (Assinala apenas **uma** opção):

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Porque as minhas notas são baixas | <input type="checkbox"/> |
| 2. Para me preparar melhor para os exames nacionais | <input type="checkbox"/> |
| 3. Para me ajudar a estudar | <input type="checkbox"/> |
| 4. Outro motivo. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

17. Se tiveste apoios pedagógicos dentro da escola e/ou explicações fora da escola indica quando? (Assinala apenas **uma** opção):

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Durante todo o ano letivo | <input type="checkbox"/> |
| 2. Apenas no período de preparação para os testes | <input type="checkbox"/> |
| 3. Apenas no período de preparação para os exames nacionais de Português e Matemática | <input type="checkbox"/> |

18. Na tua opinião ter apoios pedagógicos dentro da escola e explicações fora da escola ajuda os alunos a...

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| 1. Melhorar as notas | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 2. Estudar melhor | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 3. Melhorar a atenção/participação na sala de aula | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 4. Ser bem comportado(a) | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 5. Ter mais confiança | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 6. Estar mais motivado | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 7. Não ajuda em nada | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |

III. Práticas de Estudo

19. Quando é que costumavas estudar? (Assinala apenas **uma** opção):

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Todos os dias | <input type="checkbox"/> |
| 2. Só ao fim de semana | <input type="checkbox"/> |
| 3. Só quando tenho T.P.C. | <input type="checkbox"/> |
| 4. Apenas antes dos testes de avaliação | <input type="checkbox"/> |
| 5. Só quando os meus pais me mandam | <input type="checkbox"/> |
| 6. Outra situação. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

20. Se respondeste todos os dias, quantas horas estudas por dia?

- 1. 1 hora
- 2. 2 horas
- 3. Mais de 2 horas

☐
☐
☐

21. Em que local ou locais costumás estudar? (Podes colocar mais do que uma cruz):

- 1. Em casa
- 2. Na sala de apoio pedagógico dentro da escola
- 3. No local de trabalho dos meus pais
- 4. Em casa de amigos
- 5. No centro de explicações fora da escola
- 6. Outro local. Qual? _____

☐
☐
☐
☐
☐
☐

22. Com quem costumás estudar? (Assinala apenas uma opção):

- 1. Sozinho
- 2. Com colegas ou amigos
- 3. Acompanhado por familiares
- 4. Acompanhado por um explicador (sozinho)
- 5. Acompanhado por um explicador (em grupo)
- 6. Outra situação. Qual? _____

☐
☐
☐
☐
☐
☐

23. Assinala os aspetos que achas que podem contribuir para teres bons resultados nos teus exames nacionais do 4º ano (Língua Portuguesa e Matemática):

- 1. Ter os apoios pedagógicos na escola
- 2. Ter explicações fora da escola
- 3. O apoio que os meus pais me dão em casa
- 4. Estar atento(a) nas aulas
- 5. Estudar um pouco todos os dias
- 6. Estudar mais e brincar menos
- 7. Outra: _____

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>

IV. Opiniões e representações em relação à escola

24. Na tua opinião, as seguintes afirmação são Verdadeiras ou Falsas?

- 1. Nesta escola os alunos têm bons apoios (pedagógicos) para se prepararem para os exames nacionais
- 2. Nesta escola, os meninos ricos e os meninos pobres têm as mesmas oportunidades para terem boas notas
- 3. Nesta escola o importante é dar a matéria e cumprir os programas
- 4. Nesta escola só devem entrar os melhores alunos
- 5. Esta escola dá prémios aos melhores alunos
- 6. Os professores desta escola são competentes, ensinam bem
- 7. Na nossa turma somos incentivados/encorajados a ser melhores do que os nossos colegas das outras turmas
- 8. O ambiente de trabalho desta escola ajuda os alunos a gostar de estudar e a melhorar as aprendizagens

Verdadeiro (V)	Falso (F)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar (boas notas) dos alunos nos exames nacionais do 4º ano

☐☐

V. Expectativas face ao futuro

25. Gostavas de ir para a Universidade?

Sim

☐

Não

☐

Ainda não sei

☐

26. O que é que gostavas de ser quando fores mais crescido:

Comentários/Sugestões:

Obrigado pela colaboração... e **bom sucesso educativo!**

Aveiro, Março de 2014

Andreia Gouveia

Anexo 8. Inquérito por questionário aos alunos do 6º ano de escolaridade

Caríssimo(a) Aluno(a),

Antes de mais, votos de um excelente ano letivo e felicitações pelo teu percurso escolar.

Este questionário é parte integrante do projeto de doutoramento de Andreia Gouveia, bolsista de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, intitulado “Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal”, orientado pelo Professor Doutor António Neto-Mendes.

A administração deste Inquérito por Questionário constitui uma importante fase de pesquisa e por isso a tua colaboração é muito importante!

Pedimos-te que colabores **voluntariamente**, lendo com atenção as questões e respondendo com a máxima sinceridade. O tratamento dos dados manterá o **anonimato** das respostas.

Antecipadamente grata,

Andreia Gouveia
andreiagouveia@ua.pt

I. Caracterização Pessoal e Familiar

1. Idade: ____ Anos

2. Sexo: Masculino ☐ 1
Feminino ☐ 2

3. Local onde moras: Freguesia: _____
Concelho: _____

4. Ano de escolaridade que frequentas: ____º Ano 4.1. Turma: _____

5. Com quem moras? _____

6. Tens irmãos(ãs)? Sim ☐ 1 6.1. Quantos? _____
Não ☐ 2

7. Alguém da tua família já andou ou anda nesta escola? Sim ☐ 1 7.1. Quem? _____
Não ☐ 2

8. Profissão dos Pais.

1. Profissão do Pai: _____
2. Profissão da Mãe: _____

II. Percurso Escolar

9. Em que ano de escolaridade entraste para esta escola? ____º Ano

10. Nesta escola pertenceste sempre à mesma turma?

Sim ☐₁
Não ☐₂

11.1. Se **Não** pertenceste sempre à mesma turma, indica qual a razão por que mudaste:

12. Tens apoio da Ação Social Escolar?

Sim ☐₁
Não ☐₂

12.1. Qual o escalão? A ☐₁
B ☐₂

13. Quais das seguintes razões mais contribuíram para a tua entrada nesta escola? (Coloca uma cruz na razão ou nas razões – **no máximo 3 razões** – que melhor correspondem à tua situação).

- | | |
|--|--|
| 1. Os meus pais inscreveram-me nesta escola | <input type="checkbox"/> ₁ |
| 2. Os meus amigos já frequentavam esta escola | <input type="checkbox"/> ₂ |
| 3. Tinha familiares nesta escola | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 4. Esta escola ficava mais próxima do meu local de residência | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5. Por ser uma escola com um ensino exigente e de qualidade | <input type="checkbox"/> ₅ |
| 6. Identificava-me com o tipo de ensino desenvolvido nesta escola | <input type="checkbox"/> ₆ |
| 7. Por ser uma escola com excelente imagem social | <input type="checkbox"/> ₇ |
| 8. Por ser uma escola bem classificada nos <i>rankings</i> nacionais | <input type="checkbox"/> ₈ |
| 9. Por ser uma escola com boas condições físicas e materiais | <input type="checkbox"/> ₉ |
| 10. Por ter um bom clima de aprendizagem | <input type="checkbox"/> ₁₀ |
| 11. Outra razão. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> ₁₁ |

14. Costumas utilizar as salas de apoio pedagógico disponíveis na escola?

Sim ☐₁
Não ☐₂ (Avança para a questão 14.3).

14.1. Se **Sim**, com que frequência?

Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes
<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

14.2. Com os apoios pedagógicos conseguiste adquirir e/ou melhorar algum dos seguintes indicadores? (Coloca apenas **uma cruz** em cada linha):

	Muito	Pouco	Nada
1. Melhorei os meus métodos de estudo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
2. Melhorei no conhecimento dos conteúdos em que anteriormente tinha dificuldades	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
3. Melhorei a minha participação na sala de aula	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
4. Melhorei os meus resultados escolares	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

14.3. Se assinalaste **Não**, indica porque não frequentas as salas de apoio pedagógico? (Assinala apenas **uma** opção):

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Porque é o mesmo professor que leciona as minhas aulas | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Porque já frequento um centro de explicações | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Porque é uma sobrecarga horária para mim | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. Porque é dentro do recinto da escola | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Os conteúdos são transmitidos como nas aulas | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Outro motivo. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 6 |

15. Frequentas explicações fora da escola?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2 (Avança para a questão 16).

15.1. Se assinalaste **Sim**, indica onde tens explicações fora da escola. (Assinala apenas **uma** opção):

- | | | |
|---|----------------------------|------------------|
| 1. Em casa do explicador (a) "particular" | <input type="checkbox"/> 1 | |
| 2. Num centro de explicações | <input type="checkbox"/> 2 | 2.1. Qual? _____ |
| 3. O explicador(a) vem a minha casa | <input type="checkbox"/> 3 | |
| 4. Através da Internet | <input type="checkbox"/> 4 | |
| 5. Outra. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 5 | |

15.2. Se assinalaste **Sim**, indica em que ano(s) de escolaridade tiveste explicações e a que disciplina(s):

Ano(s) de escolaridade: _____º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____º ano	Disciplina(s): _____

16. Se assinalaste **Não**, indica porque não frequentas um centro de explicações:

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Porque já tenho o apoio pedagógico da escola | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Porque é uma sobrecarga horária para mim | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Porque não preciso | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. Porque é muito caro | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Outro motivo. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 5 |

17. Porque é que andas em apoios pedagógicos dentro da escola e/ou explicações fora da escola? (Assinala apenas **uma** opção):

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Porque as minhas notas são baixas | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Para me preparar melhor para os exames nacionais | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Para me ajudar a estudar | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. Outro motivo. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 4 |

18. No caso de teres tido apoios pedagógicos e/ou explicações indica quando. (Assinala apenas uma opção):

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Durante todo o ano letivo | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Apenas no período de preparação para os testes | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Apenas no período de preparação para os exames nacionais | <input type="checkbox"/> 3 |

19. Como avalias, globalmente, a influência das explicações/apoios pedagógicos sobre o teu desempenho escolar? (Coloca apenas uma cruz em cada linha).

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo Totalmente
1. Contribuíram para desenvolver novos hábitos de estudo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Contribuíram para aumentar a minha autoconfiança	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Permitiram-me superar as dificuldades que estiveram na origem da minha decisão de me inscrever nos apoios/explicações	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Não se verificaram quaisquer diferenças	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

20. Como avalias, globalmente, a influência das explicações/apoios pedagógicos sobre o teu comportamento em sala de aula? (Coloca apenas uma cruz em cada linha).

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo Totalmente
1. Melhorei a minha atenção e participação nas aulas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Colaboro mais nas atividades propostas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Sou assíduo e pontual	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Tenho um bom comportamento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Realizo todas as tarefas propostas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Sinto-me motivado e interessado na aprendizagem de novos conteúdos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Sou crítico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Tenho capacidade para mobilizar um grupo e/ou a minha turma	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Partilho experiências e saberes com colegas e/ou professores	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Tento melhorar constantemente os meus resultados escolares	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

III. Práticas de Estudo

21. Qual a frequência com que costumás estudar? (Assinala apenas uma opção):

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Diariamente | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Todos os dias, exceto ao fim de semana | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Duas a três vezes por semana | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. Só ao fim de semana | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Só quando tenho T.P.C | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Apenas nas vésperas dos testes de avaliação | <input type="checkbox"/> 6 |
| 7. Só quando sou pressionado pelos meus pais | <input type="checkbox"/> 7 |
| 8. Outra situação. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 8 |

22. Se respondeste diariamente na questão anterior, diz quantas horas estudas, em média, por dia?

- | | |
|----------------------|----------------------------|
| 1. Até 1 hora | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Entre 1 e 2 horas | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Mais de 2 horas | <input type="checkbox"/> 3 |

23. Em que local ou locais costumás estudar? (Podes colocar mais do que uma cruz):

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------|
| 1. Em casa | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Na biblioteca da escola | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Nas salas de estudo da escola | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. No local de trabalho dos meus pais | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Em casa de amigos | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. No centro de explicações | <input type="checkbox"/> 6 |
| 7. Outro local. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 7 |

24. Com quem costumás estudar? (Coloca apenas uma cruz em cada linha):

- | | Sempre | Bastantes vezes | Poucas vezes | Nunca |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Sozinho | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 2. Em grupo, com colegas ou amigos | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 3. Acompanhado por familiares | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 4. Acompanhado por um explicador (sozinho) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Em grupo, mas acompanhado por um explicador | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

25. Refere **3 (três)** aspetos que consideras essenciais para conseguir bons resultados nos exames nacionais:

1. _____
2. _____
3. _____

IV. Opiniões e representações em relação à escola

26. As seguintes afirmações debruçam-se sobre o modo de funcionamento desta escola. (Coloca apenas uma cruz em cada linha):

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
1. Esta escola dispõe de espaços e tempo de apoio para os alunos se prepararem para os exames nacionais (apoios pedagógicos)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Nesta escola só devem entrar os melhores alunos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar dos alunos nos exames nacionais	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

V. Expectativas face ao futuro

27. Gostavas de ir para a Universidade?

Sim ☐1
Não ☐2
Ainda não sei ☐3

28. O que é que gostavas de ser quando fores mais crescido:

Comentários/Sugestões:

Obrigado pela colaboração... e **bom sucesso educativo!**

Aveiro, Março de 2014
Andreia Gouveia

Anexo 9. Inquérito por questionário aos alunos do 9º ano de escolaridade

Caríssimo(a) Aluno(a),

Antes de mais, votos de um excelente ano letivo e felicitações pelo teu percurso escolar.

Este questionário é parte integrante do projeto de doutoramento de Andreia Gouveia, bolsista de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, intitulado “Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal”, orientado pelo Professor Doutor António Neto-Mendes.

A administração deste Inquérito por Questionário constitui uma importante fase de pesquisa e por isso a tua colaboração é muito importante!

Pedimos-te que colabores **voluntariamente**, lendo com atenção as questões e respondendo com a máxima sinceridade. O tratamento dos dados manterá o **anonimato** das respostas.

Antecipadamente grata,

Andreia Gouveia
andreia.gouveia@ua.pt

I. Caracterização Pessoal e Familiar

1. Idade: _____ Anos

2. Sexo: Masculino ☐ 1
Feminino ☐ 2

3. Residência: Freguesia: _____
Concelho: _____

4. Ano de escolaridade que frequentas: _____º Ano 4.1. Turma: _____

5. Com quem moras? _____

6. Tens irmãos(ãs)? Sim ☐ 1 6.1. Quantos? _____
Não ☐ 2

7. Alguém da tua família já andou ou anda nesta escola? Sim ☐ 1 7.1. Quem? _____
Não ☐ 2

8. Assinala o nível de escolaridade dos teus pais (apenas uma opção):

1. Não sabe ler nem escrever
2. Ensino Primário (4ª classe) ou equivalente
3. Ensino Preparatório (6º ano) ou equivalente
4. 9º Ano de escolaridade ou equivalente
5. Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos) ou equivalente
6. Licenciatura. Qual? _____
7. Mestrado. Qual? _____
8. Doutoramento. Qual? _____
9. Outro. Qual? _____

Pai	Mãe
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9

9. Condição perante o trabalho dos Pais (ou condições no caso de estarem em mais do que uma):

1. Exerce uma profissão (a tempo inteiro)
2. Reformado/a
3. Ocupa-se das tarefas do lar (Doméstica/o)
4. Desempregado/a
5. Incapacitado/a permanente para o trabalho
6. Exerce uma (ou mais) atividade(s) em *part-time*
7. Outra situação. Qual? _____

Pai

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7

Mãe

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7

10. Profissão principal dos Pais, *atual* ou *última*, no caso de algum dos teus pais não exercer atualmente uma profissão ou no caso de algum já ter falecido.

1. Profissão do Pai: _____
2. Profissão da Mãe: _____

11. Situação na profissão dos Pais (atual ou *última*):

1. Patrão
2. Trabalhador por Conta Própria/Isolado
3. Trabalhador em empreendimento familiar
4. Trabalhador por conta de outrem
5. Outra situação. Qual? _____

Pai

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Mãe

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

II. Percurso Escolar

12. Em que ano de escolaridade entraste para esta escola? _____º Ano

13. Entre o 5º ano e o 9º ano pertenceste sempre à mesma turma?

- Sim ☐ 1
Não ☐ 2

13.1. Se não pertenceste sempre à mesma turma, indica qual a razão por que mudaste:

14. Tens apoio da Ação Social Escolar?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

14.1. Qual o escalão? A ☐ 1

B ☐ 2

15. Qual a área científica que gostarias de frequentar no próximo ano?

1. Ciências e Tecnologias
2. Ciências Socioeconómicas
3. Línguas e Humanidades
4. Artes Visuais
5. Curso Profissional.
- Qual? _____
6. Ainda não sei
7. Não pretendo prosseguir os estudos

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

☐ 6 ➡ (Avança para a questão 17)

☐ 7 ➡ (Avança para a questão 17)

16. Refere o grau de importância que as seguintes razões poderão ter na escolha da área científica que pretendes frequentar (coloca apenas uma cruz em cada linha):

	Muito importante	Bastante Importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
1. Sou bom aluno nas disciplinas dessa área	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Essa área permite ingressar no curso superior que desejo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Os meus pais acham que é a melhor para mim	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Os meus amigos também vão escolher essa área	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Essa área é a mais prestigiada nesta escola	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Porque essa área me permite aceder aos cursos superiores com mais saídas profissionais	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Fiz testes vocacionais que me orientaram para essa área	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Outra razão. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

17. Quais das seguintes razões mais contribuíram para a tua entrada nesta escola? (Coloca uma cruz na razão ou nas razões – no máximo 3 razões – que melhor correspondem à tua situação).

1. Os meus pais inscreveram-me nesta escola	<input type="checkbox"/> 1
2. Os meus amigos já frequentavam esta escola	<input type="checkbox"/> 2
3. Tinha familiares nesta escola	<input type="checkbox"/> 3
4. Esta escola ficava mais próxima do meu local de residência	<input type="checkbox"/> 4
5. Por ser uma escola com um ensino exigente e de qualidade	<input type="checkbox"/> 5
6. Identificava-me com o tipo de ensino desenvolvido nesta escola	<input type="checkbox"/> 6
7. Por ser uma escola com excelente imagem social	<input type="checkbox"/> 7
8. Por ser uma escola bem classificada nos <i>rankings</i> nacionais	<input type="checkbox"/> 8
9. Por ser uma escola com boas condições físicas e materiais	<input type="checkbox"/> 9
10. Por ter um bom clima de aprendizagem	<input type="checkbox"/> 10
11. Outra razão. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 11

18. Costumas utilizar as salas de apoio pedagógico disponíveis na escola?

Sim ☐1

Não ☐2 (Avança para a questão 18.3).

18.1. Se Sim, com que frequência?

Muitas vezes
☐1

Algumas vezes
☐2

Poucas vezes
☐3

18.2. Com os apoios educativos conseguiste adquirir e/ou melhorar algum dos seguintes indicadores? (Coloca apenas **uma cruz** em cada linha):

	Muito	Pouco	Nada
1. Melhorei os meus métodos de estudo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
2. Melhorei no conhecimento dos conteúdos em que anteriormente tinha dificuldades	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
3. Melhorei a minha participação na sala de aula	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
4. Melhorei os meus resultados escolares	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

18.3. Se assinalaste **Não**, indica porque não frequentas as salas de apoio pedagógico? (Assinala apenas **uma** opção):

1. Porque é o mesmo professor que leciona as minhas aulas ☐ 1
2. Porque já frequento um centro de explicações ☐ 2
3. Porque é uma sobrecarga horária para mim ☐ 3
4. Porque é dentro do recinto da escola ☐ 4
5. Os conteúdos são transmitidos como nas aulas ☐ 5
6. Outro motivo. Qual? ☐ 6

19. Frequentas explicações fora da escola?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2 (Avança para a questão 20)

(Se não tiveste nem apoios pedagógicos nem explicações avança para a questão 25).

19.1. Se assinalaste **Sim**, indica onde. (Assinala apenas **uma** opção):

1. Em casa do explicador(a) "particular" ☐ 1
2. Num centro de explicações ☐ 2
3. O explicador(a) vem a minha casa ☐ 3
4. Através da Internet ☐ 4
5. Outra. Qual? ☐ 5

2.1. Qual? _____

19.2. Se assinalaste **Sim**, indica em que ano(s) de escolaridade tiveste explicações e a que disciplina(s):

Ano(s) de escolaridade: _____	º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	º ano	Disciplina(s): _____

20. Se assinalaste **Não**, indica porque não frequentas um centro de explicações:

1. Porque já frequento o apoio pedagógico da escola ☐ 1
2. Porque é uma sobrecarga horária para mim ☐ 2
3. Porque não preciso ☐ 3
4. Porque a minha condição socioeconómica não me permite ☐ 4
5. Outro motivo. Qual? ☐ 5

21. Na tua opinião quais foram as razões pelas quais recorreste a apoios pedagógicos e/ou explicações? (Assinala apenas **uma** opção):

1. Resultados negativos ☐ 1
2. Para me preparar melhor para os exames nacionais ☐ 2
3. Para me ajudar a melhorar os meus métodos de estudo ☐ 3
4. Sinto que a escola não me prepara suficientemente bem para os principais momentos ☐ 4

de avaliação, como os exames nacionais

5. Outro motivo. Qual? _____

☐ 5

22. No caso de teres tido apoios pedagógicos e/ou explicações indica como foi a frequência. (Assinala apenas uma opção):

1. Durante todo o ano letivo

☐ 1

2. Apenas no período de preparação para os testes

☐ 2

3. Apenas no período de preparação para os exames nacionais

☐ 3

23. Como avalias, globalmente, a influência das explicações/apoios pedagógicos sobre o teu desempenho escolar? (Coloca apenas uma cruz em cada linha).

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo Totalmente
1. Contribuíram para desenvolver novos hábitos de estudo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Contribuíram para aumentar a minha autoconfiança	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3 Permitiram-me superar as dificuldades que estiveram na origem da minha decisão de me inscrever nos apoios/explicações	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Não se verificaram quaisquer diferenças	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

24. Como avalias, globalmente, a influência das explicações/apoios pedagógicos sobre o teu comportamento em sala de aula? (Coloca apenas uma cruz em cada linha).

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo Totalmente
1. Melhorei a minha atenção e participação nas aulas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Colaboro mais nas atividades propostas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Sou assíduo e pontual	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Tenho um bom comportamento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Realizo todas as tarefas propostas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Sinto-me motivado e interessado na aprendizagem de novos conteúdos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Sou crítico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Tenho capacidade para mobilizar um grupo e/ou a minha turma	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Partilho experiências e saberes com colegas e/ou professores	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Tento melhorar constantemente os meus resultados escolares	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

III. Práticas de Estudo

25. Qual a frequência com que costumás estudar? (Assinala apenas uma opção):

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Diariamente | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Todos os dias, exceto ao fim de semana | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Duas a três vezes por semana | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. Só ao fim de semana | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Só quando tenho T.P.C | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Apenas nas vésperas dos testes de avaliação | <input type="checkbox"/> 6 |
| 7. Só quando sou pressionado pelos meus pais | <input type="checkbox"/> 7 |
| 8. Outra situação. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 8 |

26. Se respondeste diariamente na questão anterior, diz quantas horas estudas, em média, por dia?

- | | |
|----------------------|----------------------------|
| 1. Até 1 hora | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Entre 1 e 2 horas | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Mais de 2 horas | <input type="checkbox"/> 3 |

27. Em que local ou locais costumás estudar mais frequentemente? (Podes colocar mais do que uma cruz):

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------|
| 1. Em casa | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Na biblioteca da escola | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Nas salas de estudo da escola | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. No local de trabalho dos meus pais | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Em casa de amigos | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. No centro de explicações | <input type="checkbox"/> 6 |
| 7. Outro local. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 7 |

28. Com quem costumás estudar? (Coloca apenas uma cruz em cada linha):

- | | Sempre | Bastantes vezes | Poucas vezes | Nunca |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Sozinho | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 2. Em grupo, com colegas ou amigos | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 3. Acompanhado por familiares | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 4. Acompanhado por um explicador (sozinho) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Em grupo, mas acompanhado por um explicador | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

29. Refere **3 (três)** aspetos que consideras essenciais para conseguir bons resultados nos exames nacionais:

1. _____
2. _____
3. _____

IV. Opiniões e representações em relação à escola

30. As seguintes afirmações debruçam-se sobre o modo de funcionamento desta escola. (Coloca apenas uma cruz em cada linha):

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
1. Esta escola dispõe de espaços e tempo de apoio para os alunos se prepararem para os exames nacionais (apoios pedagógicos)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Nesta escola só devem entrar os melhores alunos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Nesta escola os professores estão muito preocupados com o sucesso escolar dos alunos nos exames nacionais	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

V. Expectativas face ao futuro

31. Gostarias de frequentar um curso no Ensino Superior?

Sim ☐1
 Não ☐2
 Ainda não sei ☐3

32. Se **Sim**, indica qual o curso que gostarias de frequentar: _____

33. No caso de **Não** queres ingressar no ensino superior, no final do 12º ano, qual achas que será a tua decisão? (Assinala apenas uma opção):

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Irei procurar um emprego para ser autónomo | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Estou a pensar emigrar | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Vou parar durante um ano para pensar o que é melhor para mim | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. Irei fazer um novo curso para aumentar a minha empregabilidade | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Outra decisão. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 5 |

Comentários/Sugestões:

Obrigado pela colaboração... e **bom sucesso educativo!**

Aveiro, Março de 2014

Andreia Gouveia

Anexo 10. Inquérito por questionário aos alunos do ensino secundário

Caríssimo(a) Aluno(a),

Antes de mais, votos de um excelente ano letivo e felicitações pelo teu percurso escolar.

Este questionário é parte integrante do projeto de doutoramento de Andreia Gouveia, bolsista de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, intitulado “Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal”, orientado pelo Professor Doutor António Neto-Mendes.

A administração deste Inquérito por Questionário constitui uma importante fase de pesquisa e por isso a tua colaboração é muito importante!

Pedimos-te que colabores **voluntariamente**, lendo com atenção as questões e respondendo com a máxima sinceridade. O tratamento dos dados manterá o **anonimato** das respostas.

Antecipadamente grata,

Andreia Gouveia
andreiagouveia@ua.pt

I. Caracterização Pessoal e Familiar

1. Idade: ____ Anos

2. Sexo: Masculino ☐ 1
Feminino ☐ 2

3. Residência: Freguesia: _____
Concelho: _____

4. Ano de escolaridade que frequentas: ____º Ano 4.1. Turma: _____

5. Com quem moras? _____

6. Tens irmãos(ãs)? Sim ☐ 1 6.1. Quantos? _____
Não ☐ 2

7. Tens alguém do teu agregado familiar que frequente ou tenha frequentado esta escola? Sim ☐ 1 7.1. Quem? _____
Não ☐ 2

8. Escolaridade dos Pais (nível de escolaridade completo):

1. Não sabe ler nem escrever
2. Ensino Primário (4ª classe) ou equivalente
3. Ensino Preparatório (6º ano) ou equivalente
4. 9º Ano de escolaridade ou equivalente
5. Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos) ou equivalente
6. Licenciatura. Qual? _____
7. Mestrado. Qual? _____
8. Doutoramento. Qual? _____
9. Outro. Qual? _____

Pai	Mãe
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9

9. Condição perante o trabalho dos Pais (ou condições no caso de estarem em mais do que uma):

1. Exerce uma profissão (a tempo inteiro)
2. Reformado/a
3. Ocupa-se das tarefas do lar (Doméstica/o)
4. Desempregado/a
5. Incapacitado/a permanente para o trabalho
6. Exerce uma (ou mais) atividade(s) em *part-time*
7. Outra situação. Qual? _____

Pai

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7

Mãe

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7

10. Profissão principal dos Pais, *atual* ou *última*, no caso de algum dos teus pais não exercer atualmente uma profissão ou no caso de algum já ter falecido.

1. Profissão do Pai: _____
2. Profissão da Mãe: _____

11. Situação na profissão dos Pais (atual ou *última*):

1. Patrão
2. Trabalhador por Conta Própria/Isolado
3. Trabalhador em empreendimento familiar
4. Assalariado/Trabalhador por conta de outrem
5. Outra situação. Qual? _____

Pai

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Mãe

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

II. Percurso Escolar

12. Em que ano de escolaridade entraste para esta escola? _____º Ano

13. Pertenceste sempre à mesma turma?

- Sim ☐ 1
Não ☐ 2

13.1. Se não pertenceste sempre à mesma turma, indica qual a razão por que mudaste:

14. Tens apoio da Ação Social Escolar?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2

14.1. Qual o escalão? A ☐ 1

B ☐ 2

15. Qual a área científica que frequentas?

1. Ciências e Tecnologias
2. Ciências Socioeconómicas
3. Línguas e Humanidades
4. Artes Visuais
5. Curso Profissional. Qual? _____

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

16. Refere o grau de importância que as seguintes razões tiveram na escolha da área científica que frequentas (coloca apenas uma cruz em cada linha):

	Muito importante	Bastante Importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
1. Era bom aluno nas disciplinas desta área	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Esta área permite ingressar no curso superior que desejo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Os meus pais influenciaram a minha escolha	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Os meus amigos também escolheram esta área	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Esta área é a mais prestigiada nesta escola	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Porque esta área me permite aceder aos cursos superiores com mais saídas profissionais	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Fiz testes vocacionais que me orientaram para esta área	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Outra razão. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

17. Quais das seguintes razões mais contribuíram para a tua entrada nesta escola? (Coloca uma cruz na razão ou nas razões – no máximo 3 razões – que melhor correspondem à tua situação).

1. Os meus pais inscreveram-me nesta escola	<input type="checkbox"/> 1
2. Os meus amigos já frequentavam esta escola	<input type="checkbox"/> 2
3. Tinha familiares nesta escola	<input type="checkbox"/> 3
4. Esta escola ficava mais próxima do meu local de residência	<input type="checkbox"/> 4
5. Por ser uma escola com um ensino exigente e de qualidade	<input type="checkbox"/> 5
6. Por ser uma escola que prepara bem os alunos para o ensino superior	<input type="checkbox"/> 6
7. Identificava-me com o tipo de ensino desenvolvido nesta escola	<input type="checkbox"/> 7
8. Por ser uma escola com excelente imagem social	<input type="checkbox"/> 8
9. Por ser uma escola bem classificada nos <i>rankings</i> nacionais	<input type="checkbox"/> 9
10. Por ser uma escola com boas condições físicas e materiais	<input type="checkbox"/> 10
11. Por ter um bom clima de aprendizagem	<input type="checkbox"/> 11
12. Outra razão. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 12

18. Costumas utilizar as salas de apoio pedagógico disponíveis na escola?

Sim ☐1
 Não ☐2 (Avança para a questão 18.3).

18.1. Se *Sim*, com que frequência?

Muitas vezes ☐1 Algumas vezes ☐2 Poucas vezes ☐3

18.2. Com os apoios educativos conseguiste adquirir e/ou melhorar algum dos seguintes indicadores? (Coloca apenas **uma cruz** em cada linha):

	Muito	Pouco	Nada
1. Melhorei os meus métodos de estudo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
2. Melhorei no conhecimento dos conteúdos em que anteriormente tinha dificuldades	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
3. Melhorei a minha participação na sala de aula	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
4. Melhorei os meus resultados escolares	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

18.3. Se assinalaste **Não**, indica porque não frequentas as salas de apoio pedagógico? (Assinala apenas **uma** opção):

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Porque é o mesmo professor que leciona as minhas aulas | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Porque já frequento um centro de explicações | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Porque é uma sobrecarga horária para mim | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. Porque é dentro do recinto da escola | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Os conteúdos são transmitidos como nas aulas | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Outro motivo. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 6 |

19. Frequentas explicações fora da escola?

Sim ☐ 1

Não ☐ 2 (Avança para a questão 20).

(Se não tiveste nem apoios pedagógicos nem explicações avança para a questão 25).

19.1. Se assinalaste **Sim**, indica onde. (Assinala apenas **uma** opção):

- | | | |
|---|----------------------------|------------------|
| 1. Em casa do explicador (a) "particular" | <input type="checkbox"/> 1 | |
| 2. Num centro de explicações | <input type="checkbox"/> 2 | 2.1. Qual? _____ |
| 3. O explicador(a) vem a minha casa | <input type="checkbox"/> 3 | |
| 4. Através da Internet | <input type="checkbox"/> 4 | |
| 5. Outra. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 5 | |

19.2. Se assinalaste **Sim**, indica em que ano(s) de escolaridade tiveste explicações e a que disciplina(s):

Ano(s) de escolaridade: _____	º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	º ano	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	º ano	Disciplina(s): _____

20. Se assinalaste **Não**, indica porque não frequentas um centro de explicações:

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Porque já frequento o apoio pedagógico da escola | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Porque é uma sobrecarga horária para mim | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Porque não preciso | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. Porque a minha condição socioeconómica não me permite | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Outro motivo. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 5 |

21. Na tua opinião quais foram as razões pelas quais recorreste a apoios pedagógicos e/ou explicações? (Assinala apenas uma opção):

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| 1. Resultados negativos | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 2. Para me preparar melhor para os exames nacionais | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 3. Para melhorar a média | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 4. Para me ajudar a melhorar os meus métodos de estudo | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 5. Sinto que a escola não me prepara suficientemente bem para os principais momentos de avaliação, como os exames nacionais | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 6. Outro motivo. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> | 6 |

22. No caso de teres tido apoios pedagógicos e/ou explicações indica como foi a frequência. (Assinala apenas uma opção):

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| 1. Durante todo o ano letivo | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 2. Apenas no período de preparação para os testes | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 3. Apenas no período de preparação para os exames nacionais | <input type="checkbox"/> | 3 |

23. Como avalias, globalmente, a influência das explicações/apoios pedagógicos sobre o teu desempenho escolar? (Coloca apenas uma cruz em cada linha).

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo Totalmente
1. Contribuíram para desenvolver novos hábitos de estudo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Contribuíram para aumentar a minha autoconfiança	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3 Permitiram-me superar as dificuldades que estiveram na origem da minha decisão de me inscrever nos apoios/explicações	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Permitiram-me obter os resultados necessários para ter hipóteses de entrar no curso superior que pretendo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Não se verificaram quaisquer diferenças	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

24. Como avalias, globalmente, a influência das explicações/apoios pedagógicos sobre o teu comportamento em sala de aula? (Coloca apenas uma cruz em cada linha).

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo Totalmente
1. Melhorei a minha atenção e participação nas aulas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Colaboro mais nas atividades propostas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3 Sou assíduo e pontual	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Tenho um bom comportamento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Realizo todas as tarefas propostas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Sinto-me motivado e interessado na aprendizagem de novos conteúdos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Gosto da área curricular que frequento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Sou crítico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Tenho capacidade para mobilizar um grupo e/ou a minha turma	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Partilho experiências e saberes com colegas e/ou professores	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. Tento melhorar constantemente os meus resultados escolares	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

III. Práticas de Estudo

25. Qual a frequência com que costumas estudar? (Assinala apenas uma opção):

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Diariamente | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Todos os dias, exceto ao fim de semana | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Duas a três vezes por semana | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. Só ao fim de semana | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Só quando tenho T.P.C | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Apenas nas vésperas dos testes de avaliação | <input type="checkbox"/> 6 |
| 7. Só quando sou pressionado pelos meus pais | <input type="checkbox"/> 7 |
| 8. Outra situação. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 8 |

26. Se respondeste diariamente na questão anterior, diz quantas horas estudas, em média, por dia?

- | | |
|----------------------|----------------------------|
| 1. Até 1 hora | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Entre 1 e 2 horas | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Mais de 2 horas | <input type="checkbox"/> 3 |

27. Em que local ou locais costumas estudar mais frequentemente? (Podes colocar mais do que uma cruz):

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------|
| 1. Em casa | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Na biblioteca da escola | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Nas salas de estudo da escola | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. No local de trabalho dos meus pais | <input type="checkbox"/> 4 |
| 5. Em casa de amigos | <input type="checkbox"/> 5 |

6. No centro de explicações

☐6

7. Outro local. Qual? _____

☐7

28. Com quem costumas estudar? (Coloca apenas uma cruz em cada linha):

	Sempre	Bastantes vezes	Poucas vezes	Nunca
1. Sozinho	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Em grupo, com colegas ou amigos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Acompanhado por familiares	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Acompanhado por um explicador (sozinho)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Em grupo, mas acompanhado por um explicador	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

29. Refere 3 (três) aspetos que consideras essenciais para conseguir bons resultados nos exames nacionais:

1. _____
2. _____
3. _____

IV. Opiniões e representações em relação à escola

30. As seguintes afirmações debruçam-se sobre o modo de funcionamento desta escola. (Coloca apenas uma cruz em cada linha):

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
1. Esta escola dispõe de espaços e tempo de apoio para os alunos se prepararem para os exames nacionais (apoios pedagógicos)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Nesta escola, todos os alunos, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir programas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Nesta escola só devem entrar os melhores alunos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. O mérito e a excelência são os valores mais importantes desta escola	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Nesta escola os professores estão	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

muito preocupados com o sucesso escolar
dos alunos nos exames nacionais

V. Expectativas face ao futuro

31. Após a conclusão do 12º ano pretendes ingressar no ensino superior?
- | | | |
|---------------|--------------------------|---|
| Sim | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Não | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Ainda não sei | <input type="checkbox"/> | 3 |

32. Se **Sim**, indica qual o curso que gostarias de frequentar: _____

33. No caso de não conseguires ingressar no curso pretendido, qual achas que será a tua decisão. (Assinala apenas **uma** opção):

- | | | |
|--|--------------------------|---|
| 1. Inscrevo-me no curso em que tiver ingressado e peço transferência | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 2. Mais um ano e aproveito para fazer melhorias de nota | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 3. Frequento o curso ingressado e avalio se me interessa ou não | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 4. Por uma universidade privada | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 5. Tento o curso pretendido numa universidade estrangeira | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 6. Suspendo o ingresso no ensino superior e opto por trabalhar | <input type="checkbox"/> | 6 |
| 7. Outra. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> | 7 |

34. No caso de **Não** quereres ingressar no ensino superior, qual achas que será a tua decisão? (Assinala apenas **uma** opção):

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| 1. Irei procurar um emprego para ser autónomo | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 2. Irei fazer um novo curso para aumentar a minha empregabilidade | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 3. Estou a pensar emigrar | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 4. Vou parar durante um ano para pensar o que é melhor para mim | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 5. Outra decisão. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> | 5 |

Comentários/Sugestões:

Obrigado pela colaboração... e **bom sucesso educativo!**

Aveiro, Março de 2014

Andreia Gouveia

Anexo 11. Declaração de Consentimento Informado



Departamento de Educação
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro, Portugal
Tel. 917578430
Email: andreiaagouveia@ua.pt

Informação ao Encarregado de Educação

Andreia dos Santos Gouveia, bolseira de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, está a realizar um estudo sobre quais as estratégias/iniciativas das escolas, das famílias e dos alunos na complexa construção dos resultados escolares, intitulado “Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal”.

Vimos, por isso, solicitar que autorize o seu educando/a a participar neste estudo, preenchendo um Inquérito por Questionário com a máxima duração de 20-25 minutos. Não se trata de nenhuma avaliação de conhecimentos escolares.

Os dados pessoais do menor serão confidenciais, sendo que cada criança/jovem será identificada/o através de um código que lhe será atribuído salvaguardando quaisquer questões de privacidade e os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho. Estamos disponíveis para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir.

(a destacar)

Declaração de Consentimento Informado

Eu, _____, abaixo assinado e responsável pelo menor
_____ nascido em ____/____/____,
autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do meu educando no estudo do doutoramento “Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal”, realizado por Andreia dos Santos Gouveia.

_____, ____ de _____ de 20 ____

(Assinatura do Responsável pelo menor)

Anexo 12. Declaração de Consentimento de Colaboração

Exmo. Diretor ...

Aveiro, _ de _ de 2014

Assunto: Pedido de colaboração com projeto de doutoramento “Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal”, desenvolvido por Andreia dos Santos Gouveia

Andreia dos Santos Gouveia, bolseira de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, orientada pelo Professor Doutor António Augusto Neto-Mendes, Professor Auxiliar no mesmo Departamento, está a realizar um estudo sobre quais as estratégias/iniciativas das escolas, das famílias e dos alunos na complexa construção dos resultados escolares. Concretamente, a investigação envolve a participação de crianças/jovens que frequentem o 4º, 6º, 9º, 11º e 12º ano de escolaridade. Esta participação consiste no preenchimento de um Inquérito por Questionário com a duração aproximada de 15 minutos. Também será solicitada a colaboração do Diretor e de alguns membros da Direção para a realização de entrevistas sobre este tema.

Gostaríamos de salientar que os dados recolhidos se destinam exclusivamente à investigação científica e a sua confidencialidade é garantida pois regemo-nos pelos mais estritos padrões éticos de conduta profissional.

Além do consentimento informado, será endereçado um agradecimento às crianças/jovens e encarregados de educação.

Estaremos ao dispor para fornecer esclarecimentos adicionais que sejam considerados convenientes. Aproveitamos o ensejo para apresentar os nossos mais cordiais cumprimentos.

(Mestre Andreia Gouveia)

(Professor Doutor António Augusto Neto-Mendes)